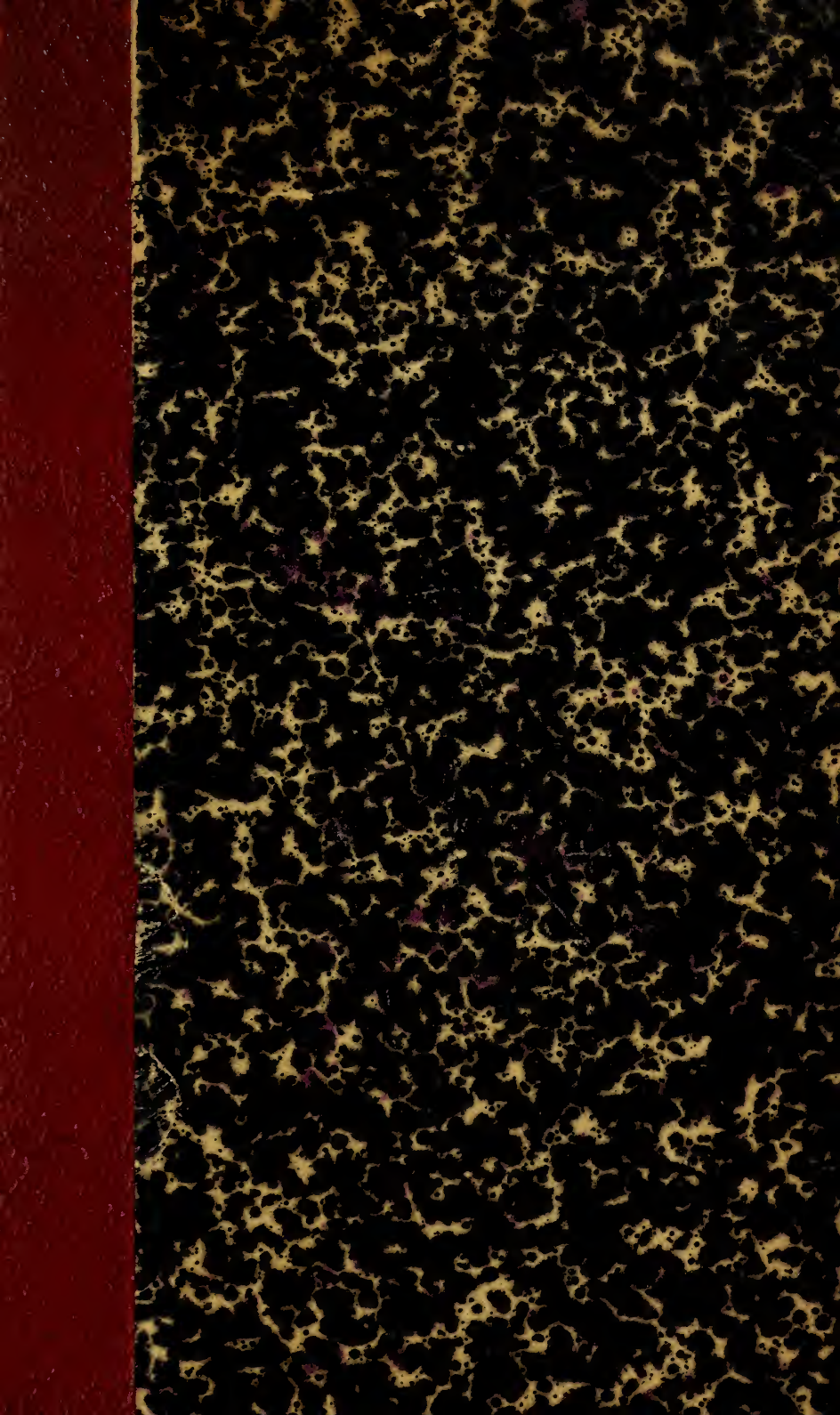




THE UNIVERSITY
OF ILLINOIS
LIBRARY

370.9

W39e

~~Pol. Sci.~~

Return this book on or before the
Latest Date stamped below. A
charge is made on all overdue
books.

University of Illinois Library

DEC 10 1967

JAN -5 1959

JAN 19 1959

M32



LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF ILLINOIS

Digitized by the Internet Archive
in 2016

<https://archive.org/details/letat00lavo>

L'ÉTAT

LE PÈRE ET L'ENFANT

PAR

RENÉ LAVOLLÉE

DOCTEUR ÈS LETTRES
ANCIEN CONSUL GÉNÉRAL DE FRANCE

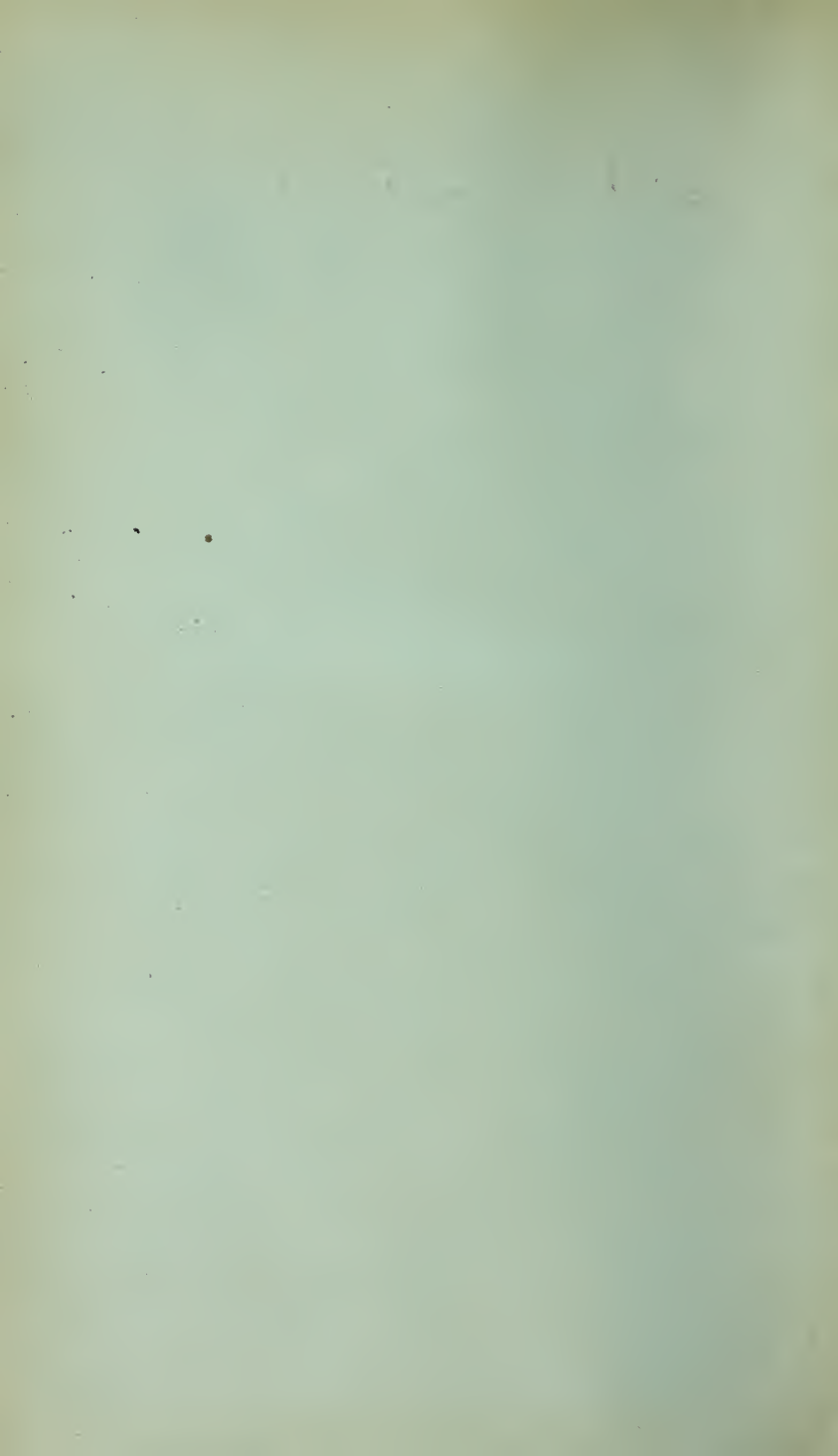


PARIS

LIBRAIRIE PLON
PLON-NOURRIT ET C^{ie}, IMPRIMEURS-ÉDITEURS
8, RUE GARANCIÈRE — 6^e

—
1904

Tous droits réservés.



L'ÉTAT
LE PÈRE ET L'ENFANT

L'auteur et les éditeurs déclarent réserver leurs droits de reproduction et de traduction en France et dans tous les pays étrangers, y compris la Suède et la Norvège.

Ce volume a été déposé au ministère de l'intérieur (section de la librairie) en novembre 1904.

L'ÉTAT

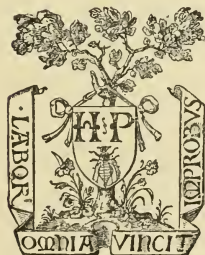
LE PÈRE ET L'ENFANT

PAR

RENÉ LAVOLLÉE

DOCTEUR ÈS LETTRES

ANCIEN CONSUL GÉNÉRAL DE FRANCE



PARIS

LIBRAIRIE PLON

PLON-NOURRIT ET C^{ie}, IMPRIMEURS-ÉDITEURS

8, RUE GARANCIÈRE — 6^e

—
1904

Tous droits réservés.

370.9

4330

~~P. 8. 51~~

PRÉFACE

Il suffira de quelques lignes pour indiquer l'objet de cette étude et l'esprit dans lequel elle a été conçue.

Ce n'est ni un livre de polémique, ni une œuvre politique. Encore que la liberté d'enseignement soit aujourd'hui comme un champ clos où tous les partis s'entre-choquent, on s'est abstenu de toute allusion directe aux événements contemporains qui agitent si profondément le pays ; on s'est systématiquement abstenu de mentionner aucune des lois récentes dont la discussion et le vote ont eu un si grand retentissement, aussi bien que de citer les noms de leurs auteurs.

On a voulu étudier en lui-même le vaste et passionnant problème de la liberté d'enseignement, abstraction faite des incidents qui le compliquent et le dénaturent. On a essayé de l'examiner de sang-froid, dans son ensemble, en s'aidant des enseignements de l'histoire, des exemples de l'étranger et de l'étude de la nature humaine, sans faire appel à aucun argument emprunté au *credo* d'une religion révélée : non que l'on en conteste ou que l'on en méconnaisse la valeur, mais parce qu'il pourrait y avoir là une cause de dissentiment et de division. Or, la cause de la liberté d'enseignement est de

333810

celles qui peuvent réunir pour leur défense tous les hommes de bonne foi et de bonne volonté, croyants ou incroyants, pourvu qu'ils aient au cœur, avec le respect des droits d'autrui, un sincère esprit de tolérance et de patriotisme.

Cette étude abstraite et, pour ainsi dire, désintéressée pourra sembler hors de saison dans la période de lutte ardente et de chocs violents que traverse la France. Il nous a cependant paru préférable de lui conserver ce caractère, de contenir, de refouler au fond de notre cœur les élans d'une indignation trop naturelle et d'essayer de nous élever au-dessus de la poussière de la mêlée, au-dessus de la fumée du combat pour tâcher de discerner où est la justice, où est la vérité, sur quelles bases pourra, un jour, se faire la réconciliation.

Plus nous avons poursuivi notre travail avec cet esprit et dans ce but, plus nous avons senti grandir et se fortifier notre foi dans la vertu de la liberté, dans son action salubre, dans son impérieuse nécessité ; plus aussi nous avons éprouvé un étonnement douloureux en constatant à quel point cette vérité, qui partout ailleurs gagne du terrain, paraît en perdre dans notre pays.

S'il est un fait qui ressorte avec une évidence manifeste de l'histoire du monde civilisé, c'est bien, en effet, la marche de l'humanité vers la liberté au cours du ^{xix}^e siècle ; c'est, en particulier, l'affranchissement des consciences, c'est la série de conquêtes faites par la liberté d'enseignement.

Et, cependant, depuis une vingtaine d'années, nous voyons se produire en France un temps d'arrêt, bien plus, un mouvement de recul des plus accentués. On entend de soi-disant démocrates et de prétendus hommes de progrès reprendre avec ardeur toutes les thèses de l'ancien régime, toutes les

traditions du despotisme, tous les vieux sophismes inventés et allégués depuis des siècles par la tyrannie pour servir de prétexte à l'arbitraire et à la persécution. Les vérités de sens commun, déduites de la constitution physique et morale de l'homme et servant de base au droit naturel, les principes fondamentaux sur lesquels repose la famille sont remis journellement en question; et non seulement des publicistes et des politiciens, mais encore les législateurs eux-mêmes leur opposent un certain nombre de formules creuses, déjà cent fois énoncées, cent fois réfutées et percées à jour et qui nous sont pourtant présentées comme une sorte d'évangile nouveau.

On a quelque honte à s'y arrêter. On éprouve un certain embarras à entrer en discussion avec des revenants. Et pourtant, il le faut bien, puisque les morts se remettent à parler.

Reprenons donc, sans nous lasser, la lutte contre les étatistes et contre les jacobins de toute dénomination, de toute couleur et de toute nuance; rouvrons patiemment le sillon au point où nos pères l'avaient laissé interrompu: peut-être, plus heureux que nous, nos fils pourront-ils, un jour, y moissonner!

René LAVOLLÉE.

PREMIÈRE PARTIE

LE PASSÉ
L'ÉTRANGER

CHAPITRE PREMIER

L'ANTIQUITÉ

Les deux forces en présence : la famille et l'État, la nature et la loi. — L'éducation à Sparte, à Athènes, à Rome. — Autorité absolue du paterfamilias romain. — Mesure dans laquelle intervenait l'État. — Première organisation de l'enseignement en Gaule. — Édit de Julien l'Apostat.

Un enfant vient de naître. Après de longs mois d'épreuve, après une crise suprême et douloureuse, la jeune femme a consommé son œuvre, continuation de celle du Créateur : elle a mis au monde un homme. La mère prend le nouveau-né dans ses bras ; elle lui donne dans un baiser le premier témoignage de son amour, le plus pur, le plus durable, le plus profond peut-être qui soit ici-bas. Le père, à son tour, contemple la frêle créature en qui revit l'espoir de sa race ; sur ses traits informes, dans ses yeux mi-clos, il cherche à lire le caractère de l'enfant, à deviner la destinée de l'homme. Dans cet être frêle, débile, encore presque embryonnaire sur lequel sa pensée est concentrée depuis des mois, il entrevoit plus ou moins vaguement le complément et le grand intérêt de sa vie. Désormais, il sait à quelles mains confier la garde de son nom, le soin de son honneur, la continuation de ses travaux, le maintien des traditions domestiques ; de cette heure, la famille est complète, le foyer est fondé ; l'enfant, cet anneau de chair et d'esprit, relie les deux êtres éphémères qui lui ont donné le jour à la vie, pour ainsi dire, éternelle de l'humanité. Entre le père, la mère et l'enfant, Dieu et la nature viennent de former un lien indissoluble, sacré, tel qu'il n'en existe aucun autre sur

cette terre : qui pourrait, sans folie, sans impiété, songer à le rompre ou à le relâcher ? Qui donc oserait vis-à-vis de l'enfant se déclarer supérieur au père qui l'a tiré du néant, à la mère qui l'a porté, engendré, allaité, dont il est, en toute vérité, la chair et le sang ?

Qui ? L'État, c'est-à-dire les lois, c'est-à-dire la patrie, c'est-à-dire l'expression la plus haute de toutes ces traditions, de tous ces souvenirs de gloire et de souffrances communes qui forment comme le patrimoine des nations ; l'État, c'est-à-dire la puissance souveraine sous les auspices de laquelle les parents eux-mêmes sont nés, ont grandi, ont contracté mariage. Écoutez en quels termes la loi, incarnée dans l'État, rappelle au simple citoyen ses bienfaits et ses droits : « N'est-ce pas nous à qui, d'abord, tu dois la vie ? N'est-ce pas sous nos auspices que ton père prit pour compagne celle qui t'a donné le jour ?... Sont-ce les lois qui président à l'éducation qui te paraissent mauvaises ? Ont-elles mal fait de prescrire à ton père de t'instruire dans les exercices de l'esprit et dans ceux du corps ?... Eh bien ! si tu nous dois la naissance et l'éducation, peux-tu nier que tu sois notre enfant et notre serviteur, toi et ceux dont tu descends ? et, s'il en est ainsi, crois-tu avoir des droits égaux aux nôtres ?... »

Telles sont les paroles qu'il y a plus de deux mille ans Platon mettait dans la bouche de Socrate ; tel est, à l'éloquence près, le langage que pourraient tenir, encore aujourd'hui, les partisans de l'intervention souveraine et constante de l'État en matière d'éducation. Pour eux, lorsqu'un enfant ouvre les yeux à la lumière, ce n'est pas seulement le foyer domestique qui se peuple, c'est encore et surtout la grande famille nationale qui s'accroît et s'étend. Dans les liens nouveaux qui se forment autour de l'enfant, l'État, la société sont toujours, expressément ou non, parties intéressées et parties principales. Être sociable, appelé par sa nature à vivre au milieu de ses semblables et à leur prêter un appui réciproque, l'enfant doit être, dès ses premières années, pré-

paré à cette destinée : il importe que, tout jeune, il s'habitue à plier sous le joug salutaire de la loi, qu'il soit élevé en vue des devoirs sociaux qu'il aura plus tard à remplir, que les premières notions inculquées à son esprit encore tendre et inculte ne contredisent pas les idées dominantes de la société au sein de laquelle doit s'écouler son existence. Il ne sera pas toujours fils, peut-être ne sera-t-il jamais époux, ni père ; mais il sera, dans tous les cas et toujours, citoyen. L'État peut et doit donc veiller à ce qu'il ne devienne ni un citoyen inutile, ni un citoyen dangereux. Il faut, dès lors, que l'État garde la haute main sur l'éducation ou même qu'il en ait la direction absolue : le soin de sa propre sûreté, l'intérêt suprême de la paix publique, la conservation de l'unité morale entre les membres d'une même nation lui en donnent le droit et lui en font un devoir.

Ainsi, au berceau même du nouveau-né, deux puissances, augustes à des titres divers, se trouvent en présence et presque en conflit. A laquelle appartiendra l'enfant ? Qui présidera à son éducation : de la loi écrite ou de la loi vivante, de l'État ou de la famille, de la patrie ou du père ?

Si l'on demande à l'histoire la solution de ce problème, on n'y trouve que des indications confuses et souvent contradictoires. Dans l'antiquité comme dans les temps modernes, les systèmes varient suivant les milieux, les époques et les races ; mais, en général, leurs auteurs ne s'inspirent nullement de l'idée de liberté et surtout ils paraissent fort peu préoccupés des droits de l'enfant.

I

Il est à peine besoin de rappeler ce que fut l'éducation à Sparte. Héroïque et barbare, cette république était organisée comme un haras humain et comme une bande de brigands. Il ne s'agissait pas de former des intelligences ou des âmes, mais bien des guerriers robustes, sobres, infatigables, insen-

sibles à la douleur, bons soldats et bons pillards. Point de famille, pour ainsi dire, autre que Sparte ; point d'autorité autre que celle de la république ; pas d'éducation autre que l'éducation publique, commune et surtout physique donnée par l'État. Le mariage est obligatoire : des peines assez sévères frappent les célibataires. Les unions doivent être fécondes : une sorte de note d'infamie s'attache aux citoyens sans enfants, et, pour arriver plus sûrement à cette fin unique du mariage, la loi autorise la polyandrie : celui dont l'union est stérile peut prêter sa femme à d'autres citoyens.

L'enfant venu au monde n'appartient pas au père, mais à la cité. « En sortant du sein de sa mère, le jeune Spartiate tombe dans les mains de l'État : le père doit l'aller exposer dans la Lesché, lieu de réunion des vieillards. En vain il voudrait sauver son fils : si les vieillards le trouvent faible ou mal constitué, il est précipité du sommet du Taygète... Après cette terrible inspection sur ceux qui doivent être ses membres, l'État rend le fils à sa mère et le lui laisse jusqu'à sept ans : à cet âge il le reprend pour ne plus le lâcher, et la vie de l'enfant n'est depuis ce moment qu'un long apprentissage de la patience, de la sobriété, même de la douleur... » (1). On sait ce que ce système produisit : un peuple de sauvages héroïques et disciplinés, capable d'étonner le monde par des actes incomparables de bravoure et de soumettre un moment la Grèce à sa domination. Mais cette horde, dressée uniquement à la guerre et au pillage, se trouvait hors d'état de jouir du fruit de sa victoire et de faire prospérer Lacédémone dans la paix. Ayant mis l'esclavage à la base de sa constitution, ne vivant que de rapine ou du labeur des Ilotes, ne pratiquant et n'apprenant aucun travail manuel ou intellectuel, le peuple spartiate était incapable de vivre dans les conditions économiques d'une nation civilisée ; il ne pouvait comprendre, encore moins propager aucune des grandes pensées et des inspirations sublimes qui furent et seront

(1) Victor Duruy. *Histoire des Grecs*, tome 1^{er}, p. 317.

toujours le véritable titre de noblesse morale de l'Hellade comme du genre humain. Brisant la famille à sa racine même, les Spartiates prétendaient se mettre en dehors et au-dessus de l'humanité ; ils créèrent un état contre nature : l'avortement final de leur œuvre était fatal.

Athènes, sans abandonner entièrement le principe de l'éducation commune et publique, apporta dans son organisation plus de tempéraments et de mesure. Il est vrai que la cité de Pallas, comme toute cité grecque, considère bien l'enfant comme appartenant à la république avant d'appartenir à ses parents. Toutefois les lois de Solon ne brisent pas brutalement la famille, comme l'avaient fait celles de Lycurgue : elles la respectent en l'organisant, ainsi que l'éducation des enfants, pour le plus grand bien de l'État. Sans doute, à Athènes comme à Sparte, le célibataire est soumis à une forte amende, moins pour favoriser le recrutement de l'armée que pour assurer la perpétuité du culte familial et le service des autels domestiques. Sans doute encore, d'anciennes coutumes, maintenues par Solon, autorisaient, dans quelques cas spéciaux, certaines pratiques directement contraires au principe de la monogamie. Mais, du moins en général, la vie de famille et le foyer domestique étaient respectés. Ni l'autorité paternelle, ni l'autorité maritale n'était, comme à Sparte, sacrifiée à la dictature de l'État. L'enfant restait à ses parents : nulle loi ne le condamnait à mort en cas de débilité physique. Il grandissait jusqu'à seize ans au sein de la famille. C'est alors seulement qu'il entrait au gymnase pour y recevoir, sous la direction de l'hégémon, une double éducation, celle de la gymnastique, toute physique, et l'enseignement des Muses (μουσικὴ καὶ τέχνη), toute intellectuelle et morale. A dix-huit ans, devenu majeur, il entrait dans la classe des éphèbes, il prêtait le serment civique et se préparait, par des exercices appropriés, à son rôle de soldat et de citoyen. Sous la direction d'un magistrat spécial et annuel appelé cosmète, « les éphèbes assistaient à des cours de philosophie, de musique, d'éloquence et de

poésie pour former leur esprit ; aux fêtes religieuses, parce que le culte et la patrie se confondent ; aux assemblées du peuple, afin d'étudier les affaires publiques ; aux exercices gymnastiques, qui rendront leur corps souple et fort ; enfin, comme apprentissage de la guerre, ils feront un service de police dans l'intérieur et un service de garde dans les forteresses de la frontière et du littoral (1). »

A Athènes, pas plus du reste que dans les autres cités grecques, l'État ne se désintéresse donc de la formation physique et morale des jeunes générations ; mais cette intervention de l'autorité publique s'y concilie avec le respect de l'enseignement libre et du foyer domestique. On sait tout l'éclat que jetèrent, dans la ville de Minerve, les écoles rivales des divers philosophes et, sauf dans l'inique procès intenté à Socrate, on ne voit pas que les magistrats aient prétendu exercer un contrôle sur les doctrines enseignées, ni imposer aux éphèbes ou à leurs familles le choix d'un maître de préférence à un autre. Encore moins songeaient-ils à soustraire l'enfant à l'influence familiale pour le placer sous la tutelle de l'État : tout au contraire, les lois de Solon rappellent à l'enfant le devoir qui lui incombe, d'honorer ceux auxquels il doit la vie ; après l'avoir laissé sous la garde de ses parents pendant toute son enfance, elles l'obligent à les secourir dans leurs vieux jours et elles font de l'accomplissement de ces préceptes l'une des conditions principales à remplir pour être élu à une haute magistrature.

II

Entre l'éducation dans les cités grecques et l'éducation à Rome, il n'y a qu'un trait commun, — et ce trait se retrouve dans toutes les sociétés païennes, — c'est la méconnaissance absolue du droit de l'enfant. Celui-ci, aux yeux du législa-

(1) Victor Duruy. *Ibid.*, tome 1^{er}, p. 416.

teur antique, n'a et ne peut avoir aucun droit, car il n'est, comme tout être faible, qu'une chose, la chose de celui qui possède la force. En Grèce, à Sparte surtout, il était la chose de la république ; à Rome, il est la chose du père de famille. Père, mari, maître, pontife, le *paterfamilias* romain est roi dans son foyer domestique, au seuil duquel la loi s'arrête et s'incline. Il y est souverain absolu ; il a droit de vie et de mort sur tous ceux qui y respirent. Ce droit formidable, il commence à l'exercer sur ses enfants, le jour même de leur naissance. Il ne présente pas, comme le père spartiate, son nouveau-né aux vieillards assemblés pour que ceux-ci lui permettent de vivre ou l'envoient aux précipices du Taygète : c'est lui-même qui prononce. L'enfant, à peine sorti du sein maternel, est étendu sur le sol aux pieds de son père et de son juge : si celui-ci le relève, il vivra ; si non, il sera exposé au coin d'un carrefour, pour y devenir la proie des animaux ou des marchands d'esclaves, — et cet usage barbare est à ce point entré dans les mœurs romaines qu'il sera encore suivi jusque sous les Césars, et par l'empereur Claude lui-même.

Maître souverain de l'enfant à sa naissance, le père le restera toujours. Il le sera même après avoir émancipé son fils, même après que celui-ci aura revêtu la robe virile, même après qu'il sera devenu magistrat, après qu'il sera parvenu aux plus hautes charges de l'État.

Rien de formidable comme cette écrasante dictature domestique.

« Libre selon le droit public, l'enfant ne l'est pas selon le droit privé. Quels que soient leur âge et leurs dignités, les enfants demeurent sous la puissance du père, qui, maître d'eux comme il l'est de ses esclaves et de ses autres biens, peut briser même leurs plus chères affections et jusqu'à la nouvelle famille qu'ils ont formée. Si en mariant sa fille le père ne l'a pas émancipée ou fait passer sous l'autorité de l'époux, il peut rompre à son gré l'union à laquelle il avait d'abord consenti. La paternité romaine était un droit de propriété tout autant qu'une magistrature domestique.

« La puissance paternelle durait jusqu'à la mort de celui qui en était investi, et s'étendait à tous les descendants en ligne directe. Le droit de vie et de mort que le père avait sur ses enfants à leur naissance, il le gardait sur eux, même adultes, même magistrats. En cas de crime, il pouvait juger à l'exclusion des tribunaux publics, et la sévérité des mœurs garantissait la punition du coupable, en même temps que les sentiments de la nature empêchaient l'abus (1). » Et ce droit n'a rien de théorique : jusque sous l'empire, jusque sous les Antonins, on voit des pères prononcer la sentence capitale contre leurs fils, parfois même s'en faire les exécuteurs, et, si la conscience publique se soulève, les meurtriers cependant ne sont pas poursuivis. Il faut attendre jusqu'au III^e siècle de l'ère chrétienne pour que l'autorité paternelle soit limitée et pour qu'en cas de crime du fils son père ait simplement le droit de le livrer aux magistrats en réclamant son châtimement.

Le fils n'a rien en propre, pas plus sa liberté et ses biens que son existence. Son père peut le vendre, comme il peut vendre ses esclaves et son bétail. De même que l'esclave acquiert pour son maître, le fils n'acquiert rien que pour son père. Il ne peut avoir, du vivant de celui-ci, aucune fortune personnelle ; il n'est fait d'exception que pour le pécule gagné par lui soit à l'armée, soit dans les fonctions publiques. Les dettes du fils n'obligent pas le père ; mais il est responsable de ses délits envers ceux qu'il a lésés et il peut, en guise d'indemnité, leur être livré (*noxæ deditus*) par son père.

Rome n'était donc qu'une sorte de république fédérative formée de l'association de toutes les familles vivant sous ses lois et dont chacune constituait comme un État dans l'État, sous le sceptre du *paterfamilias*.

Dans une cité ainsi organisée, on comprend que le père de famille, maître de l'existence et de la liberté de ses enfants, le fût, à plus forte raison, de leur éducation. Il la leur don-

(1) Victor Duruy. *Histoire des Romains*. Paris, Hachette, 1883, tome V, p. 249.

nait à son gré, au foyer domestique ou dans les écoles de son choix. La puissance publique n'intervenait que plus tard, quand l'enfant était devenu homme et citoyen, pour l'exercer au métier militaire. Cette instruction seule importait véritablement aux magistrats, car d'elle dépendaient la puissance et le salut même de Rome. L'éducation proprement dite, l'enseignement des sciences élémentaires, celui des lettres, de la rhétorique et de la philosophie échappaient à l'action de l'État. Le maître était libre dans le choix de sa méthode et de ses doctrines, comme l'élève, ou plutôt le père, l'était dans le choix des maîtres.

Il y eut, cependant, quelques exceptions. L'autorité des censeurs s'étendant à toutes choses, leurs investigations pouvaient porter sur tout ce qui touche aux mœurs publiques ou privées : or, quoi de plus intéressant pour les mœurs que l'éducation ? Aussi les censeurs pouvaient-ils faire fermer les écoles tenues par des maîtres indignes, et ils usèrent certainement de ce droit. On les vit même se constituer juges des théories professées dans les écoles. Ce fut Caton l'Ancien qui en donna l'exemple. On se rappelle le réquisitoire fameux qu'il prononça en plein Sénat contre les sophistes grecs venus à Rome pour y enseigner la philosophie et la sentence d'exil qu'il fit porter contre eux. Ce n'était pas leurs mœurs qu'il incriminait, mais bien leurs théories, jugées dangereuses pour la religion et contraires aux traditions de la vieille Rome. Après la condamnation de Socrate, c'était le second exemple donné par l'antiquité d'une censure exercée, au nom de l'État, sur des doctrines professées dans l'enseignement privé.

Toutefois l'édit de proscription arraché au Sénat par le vieux Caton ne devait pas tarder à tomber en désuétude. « La Grèce vaincue conquiert son farouche vainqueur » : l'élite de la jeunesse romaine alla de plus en plus se former à l'école d'Athènes, et la civilisation grecque s'insinuant lentement au centre de l'empire romain, réussit bientôt à s'y installer en souveraine pour pénétrer de là ce grand corps tout entier. En même temps, mais très lentement, la constitution

traditionnelle de la famille romaine se modifiait peu à peu : sous les Antonins, l'antique rigueur de la loi des Douze Tables s'atténuaît pour faire place aux dispositions plus humaines du droit prétorien ; l'enfant acquérait une personnalité juridique distincte de celle du père ; mais, s'il cessait d'être la chose du *paterfamilias*, il continuait à lui être rigoureusement subordonné et son éducation restait dépendante de l'autorité paternelle.

Dans les dernières années de la République et surtout sous l'Empire, on voit, à Rome et dans les provinces, les écoles se multiplier et attirer à elles un nombre de plus en plus considérable d'élèves. Les unes sont purement privées ; les autres fondées et entretenues par les municipalités des grandes cités provinciales ; quelques-unes même sont à la charge du fisc et c'est l'empereur qui en désigne et rémunère les professeurs. Mais quiconque veut tenir école le peut, à la condition toutefois de le notifier aux autorités et de se soumettre à l'inspection du *magister census* à Rome ou à celle des décurions dans les provinces. Quant au père de famille, il jouit d'une liberté complète dans le choix des maîtres auxquels il confie ses enfants. Il est à noter, d'ailleurs, que l'enseignement des rhéteurs et des sophistes est une sorte d'enseignement supérieur, analogue à celui de nos facultés modernes : la première instruction est généralement donnée aux jeunes patriciens ou aux enfants de familles riches par des précepteurs et sans sortir du foyer paternel ; quelquefois, de simples esclaves en sont chargés. Presque toujours, elle est à peu près exclusivement intellectuelle ; l'éducation morale est, en général, des plus négligées, Juvénal a beau rappeler que « le plus grand respect est dû à l'enfance » : il prêche dans le désert, et l'enfant, élevé au sein du luxe et de la corruption, est le jouet de toutes les passions infâmes qui dévorèrent le vieux monde romain. Quant à l'instruction primaire et à l'éducation des enfants du peuple, nul ne paraît s'en occuper et, autant que l'on peut en juger à cette distance, le petit plébéien grandit presque à la

façon d'un jeune animal, la plupart du temps sans aucune formation intellectuelle ou morale, ayant encore pour culte l'amour passionné de Rome au temps de la République, mais n'ayant plus, au temps de l'empire, que celui de la sportule et des spectacles.

III

En était-il de même dans le reste de l'Empire ? Les documents que l'on possède sont trop incomplets pour permettre de répondre à cette question. Pour ne parler que de la Gaule, elle formait avant Jules César moins un corps de nation qu'une fédération de peuples indépendants, et il ne paraît pas que, chez aucun de ces peuples, l'autorité publique ait cru devoir s'immiscer dans les questions d'enseignement, ni restreindre la liberté du père de famille au foyer domestique. Il existait seulement des écoles druidiques, dont la fréquentation était facultative : les unes ouvertes à toute la jeunesse aristocratique, les autres ayant le caractère de noviciats et plus spécialement affectées à la préparation sacerdotale des druides.

Après la conquête romaine, les vaincus adoptèrent en grande partie les institutions des vainqueurs. Dans la Province romaine d'abord, puis de proche en proche dans le reste du pays, il se créa au sein des cités principales des écoles, tantôt entretenues par les autorités locales, tantôt fondées et dirigées par le pouvoir impérial, tantôt ouvertes, à leurs risques et périls, par les rhéteurs, les sophistes ou les médecins qui y professaient. Mais, dans tous les cas, la profession pédagogique était libre comme le choix des maîtres (1). Cette règle, consacrée par le droit romain et conforme à ses principes traditionnels sur l'autorité du père de famille, s'étendait aux établissements de tout ordre, aussi bien aux écoles,

(1) Strabon, livre IV.

souvent très florissantes et très renommées, des principales villes qu'aux écoles primaires ou *scholæ pueriles* où les enfants du peuple acquéraient les connaissances les plus élémentaires. Partout le principe était le même : liberté du foyer paternel et liberté de l'école sans autre limitation que la surveillance des magistrats.

Ce fut un apostat qui porta la première atteinte à ces libertés. Inquiet des progrès du christianisme, l'empereur Julien prétendit mettre, au point de vue de l'éducation, les chrétiens hors la loi commune. Par un premier décret, il leur interdit d'étudier les lettres grecques et latines ; par un second décret, il soumit au régime de l'autorisation préalable quiconque voudrait désormais enseigner : avant d'ouvrir une école, les maîtres devaient obtenir, en outre, une autorisation des *curiales* avec le consentement des principaux de la cité (*optimates*). De plus, l'empereur se réservait le droit de confirmer ou d'annuler leur nomination. Il est vrai qu'il ne s'agissait que d'un enseignement correspondant à notre enseignement secondaire ou supérieur ; il semble que la liberté subsistait entière pour les écoles primaires ou, du moins, pour ce qui en tenait lieu.

CHAPITRE II

DE LA FIN DE L'EMPIRE ROMAIN A LA FONDATION DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

Coup d'œil rétrospectif : préceptes bibliques sur les devoirs respectifs des parents et des enfants. — Paroles de Jésus-Christ sur l'enfance. — Le christianisme et l'éducation. — Les écoles sous les empereurs chrétiens. — Invasions des barbares : maintien des écoles ecclésiastiques. — Charlemagne : ses créations, l'enseignement obligatoire. — Décadence de l'instruction sous ses successeurs ; la féodalité, l'an mil. — L'instruction tout entière dans la main du clergé : diverses catégories d'écoles ecclésiastiques ; son droit de surveillance sur l'enseignement au point de vue doctrinal. — Commencements de l'aristotélisme : le *trivium*, le *quadrivium*. — La liberté d'enseignement existait-elle réellement à cette époque ?

I

La religion à laquelle s'attaquait Julien l'Apostat apportait, en effet, de l'Orient, une doctrine nouvelle en matière d'éducation et une conception jusqu'alors inconnue de la dignité et des droits de l'enfant. Les idées du judaïsme différaient déjà singulièrement, à ce point de vue, de celles de l'antiquité grecque et latine. La Bible est pleine de préceptes se rapportant au rôle respectif du père et de l'enfant : tout en consacrant l'autorité presque absolue du père, elle donne à cette autorité un caractère essentiellement religieux ; elle n'en investit le père que par une sorte de délégation divine, comme représentant, on pourrait dire comme prêtre du dieu vivant. Le respect dû aux parents est prescrit, au nom de Dieu lui-même, par le Décalogue et placé presque au même rang que le culte dû à Jéhovah. La Bible a proclamé la royauté du père de famille en des termes dont la majesté

souveraine ne sera jamais dépassée ; elle a dit : « L'homme qui craint le Seigneur respecte son père et sa mère, et il leur est soumis comme aux auteurs de sa vie. » Quant aux devoirs des parents, elle les envisage presque uniquement au point de vue de la formation morale et religieuse de l'enfant ; et, sans paraître trop se préoccuper de la dignité ou des droits de celui-ci, elle recommande surtout, avec une insistance étrange, de travailler à la répression de ses mauvais instincts. Avec une connaissance profonde de la nature humaine, elle semble redouter, chez les pères et les mères, bien plus l'excès de faiblesse que l'excès de sévérité, et elle ne cesse, pour ainsi dire, de les prémunir contre leurs propres défaillances.

« Flattez, dit-elle, caressez votre fils, et il se rendra redoutable ; jouez avec lui, et il vous causera mille chagrins... Ne vous familiarisez pas trop avec votre fils, de peur que vous n'ayez bientôt sujet de vous en repentir et qu'il ne vous réduise enfin au désespoir... Vous avez des enfants : appliquez-vous à les élever comme il faut et, pour cela, accoutumez-les dès leur plus tendre jeunesse au joug de l'obéissance... Ce n'est point aimer son fils que de lui épargner les corrections ; quand on l'aime véritablement, on s'applique à le corriger... »

Et ailleurs :

« ...Le cheval qu'on n'accoutume point au mors devient indomptable : l'enfant abandonné à lui-même ne connaît plus de frein et se précipite... Celui qui aime son fils ne se lasse pas de le corriger : c'est par là seulement qu'il trouvera en lui sa joie à la fin de ses jours et qu'il ne le verra pas mendier aux portes. La réprimande et la correction donnent la sagesse... »

Et ailleurs encore :

« ...La déraison est attachée au cœur de l'enfant : c'est la verge de la discipline qui peut seule l'en chasser. »

Ainsi, autorité absolue et presque sacerdotale du père à son foyer, enseignement à peu près exclusivement moral,

sans intervention du pouvoir souverain entre les parents et les enfants : tels étaient les caractères distinctifs de l'éducation d'après l'Ancien Testament. Le Christ qui, selon sa propre parole, ne venait pas abolir la loi, mais l'accomplir, ne porta pas atteinte aux grandes règles d'éducation tracées par Moïse ; mais il adoucit, il transforma ce corps de doctrine un peu trop imposant et rigide en le pénétrant d'un souffle vivifiant de douceur, de tendresse et de charité. La loi chrétienne, dont il est difficile, même à un point de vue purement humain, de méconnaître la grandeur et la beauté morales, opéra, dans le domaine de l'éducation comme dans tant d'autres, une profonde et salutaire révolution. Le respect dû à l'enfance n'a nulle part été prescrit en termes plus formels et plus touchants que dans l'Evangile. Jésus ordonne de laisser venir à Lui les petits enfants. Il donne leur pureté en exemple à tous les hommes en disant qu'il faut leur ressembler pour entrer au royaume des cieux. Il prononce enfin ce formidable anathème contre quiconque scandalise un seul de ces petits : « Mieux vaudrait, pour cet homme, être précipité au fond de la mer avec une meule de moulin au cou. » Ainsi se trouvent affirmés et proclamés, plus hautement que jamais, la dignité de l'enfant, la grandeur de son âme, son égalité morale avec les autres créatures de Dieu, le respect absolu dû à sa personne et à son innocence. C'est vraiment un précepte nouveau ; c'est une idée et un sentiment jusqu'alors inconnus qui apparaissent et se font jour dans le domaine de l'éducation.

Aussi l'église fondée par le Christ se montra-t-elle, dès l'origine, profondément pénétrée de ses devoirs envers l'enfant et de l'importance extrême de l'éducation. Instruire les enfants au point de vue moral et religieux fut une de ses premières préoccupations et de ses premières œuvres ; mais elle ne bornait pas là tout l'enseignement de l'homme et du chrétien. Encore qu'elle n'accordât qu'une importance secondaire à la formation de l'intelligence, à l'étude des lettres et des sciences humaines, elle n'avait garde de les

négliger. Appelée à enseigner les hommes, elle avait besoin de docteurs, de dialecticiens et d'orateurs pour lutter contre ses adversaires. C'est pour ce motif que, loin de vouloir faire fermer les écoles, elle les remplissait de ses fidèles, et c'est pour ce motif également que Julien l'Apostat, devant en cela les persécuteurs de l'avenir, prétendait interdire aux chrétiens d'apprendre aussi bien que d'enseigner.

Son œuvre, d'ailleurs, ne lui survécut pas ; mais il avait donné un détestable exemple et ses décrets tyranniques furent suivis de représailles. Les empereurs chrétiens, retournant contre les païens les armes dont Julien s'était servi contre les chrétiens, enlevèrent aux infidèles le droit de tenir école. Ce fut l'objet d'un décret de Théodose. Un autre acte du même empereur maintenait, pour les professeurs, l'obligation de se faire approuver par les autorités locales : mais il ne les astreignait pas à obtenir l'agrément de l'empereur.

On sait quel éclat jetèrent, aux iv^e et v^e siècles de notre ère, les écoles fondées ou restaurées, non seulement en Italie et à Constantinople, mais encore sur presque tous les points de l'empire romain, et quels fruits y porta l'enseignement de la littérature grecque ou latine donné par des maîtres chrétiens, en grande partie laïques, professant librement sous la protection, non sous l'autorité des empereurs. Quant aux écoles ecclésiastiques, elles se consacraient à peu près exclusivement à l'enseignement religieux et à la formation sacerdotale des clercs.

Mais bientôt allait se déchaîner l'orage qui devait jeter à bas, avec l'empire romain lui-même, tout le brillant édifice de ses écoles. L'invasion des barbares ruina presque partout les écoles renommées que la munificence des Césars entretenait et même celles que les provinces ou les municipalités avaient créées. Les seules qui survécurent furent les petites écoles populaires, dans un assez grand nombre de villes, et surtout les écoles ecclésiastiques, écoles cathédrales ou écoles monastiques, fondées par les ordres religieux qui

commençaient à se répandre en Europe et dont la plus considérable, au point de vue de l'enseignement, était l'ordre de Saint-Benoît. Ces écoles avaient, presque toutes, le triple caractère de catéchismes, de séminaires et aussi de collèges, fort élémentaires assurément, mais capables cependant de conserver, en même temps que les traditions scolaires, le précieux dépôt de la littérature classique.

De plus en plus, dans cette période longue et troublée que fut le moyen âge, la distribution de l'enseignement allait devenir, tout spécialement en France, une des tâches les plus considérables et l'une des attributions essentielles de l'Église. Nul ne songeait alors à la lui disputer, non sans doute par respect pour la liberté, mais par incapacité et plus encore par indifférence. L'État, à cette époque, c'est le roi franc, le roi mérovingien ou carlovingien, encore à demi-barbare, engagé dans des guerres continuelles, dans de non moins perpétuelles intrigues, bien trop ignorant, en général, pour apprécier l'utilité de la science et, par la même, forcément amené à emprunter le secours des clercs pour assurer l'administration toute rudimentaire de son royaume.

II

Un seul fait exception : c'est un homme de génie, c'est Charlemagne. Issu d'une race de batailleurs ignorants, fort ignorant lui-même jusque dans son âge mûr, l'empereur d'Occident est comme frappé, en Italie, d'une subite révélation. Il comprend la grandeur, la beauté des études littéraires ; il se fait écolier sous la direction d'Alcuin et cherche à restaurer l'enseignement dans son empire, non seulement par les écoles qu'il fonde, mais encore par la protection dont il couvre celles de l'Église. Dans son palais même, il crée l'*École palatine*, sorte d'école de hautes études, dont il est le premier élève et qui distribue un enseignement d'ordre supérieur aux fils de l'empereur, aux membres de la famille

impériale, aux grands personnages de la cour et à leurs enfants, et même à des princesses de sang royal. Il institue ensuite l'École de Paris qu'il confie à l'Écossais Clément et dont les élèves encore enfants, mais appartenant aux classes les plus diverses de la société, sont préparés, par l'étude de l'antiquité classique, à remplir les principales charges dépendant de la couronne.

Pour le reste du peuple, c'est l'Église qui est chargée de pourvoir au service de l'instruction. Par un de ses capitulaires, Charlemagne décrète que « des écoles seront ouvertes pour les enfants sachant lire (*legendium puerorum*) et qu'ils y apprendront dans tous les monastères et évêchés les psaumes, les chants, le comput et la grammaire. » L'empereur rend même strictement obligatoire cet enseignement, d'ailleurs purement religieux : « Que les prêtres, disent encore les Capitulaires (1), enseignent toujours au peuple chrétien le symbole, qui est le signe de la foi, et l'oraison dominicale. Et nous voulons que ceux qui négligent d'apprendre ces choses, subissent une pénitence appropriée, soit par le jeûne, soit par un autre châtiment. En outre, il est juste que les fidèles envoient leurs fils aux écoles ou aux monastères pour qu'ils y apprennent exactement la foi catholique et l'oraison dominicale, et qu'ils puissent à leur tour, instruire les autres. » Évêques et moines organisaient, comme ils l'entendaient, leurs écoles, soit cathédrales, soit monastiques. Des laïques, d'ailleurs, pouvaient également en ouvrir où ils voulaient, comme ils voulaient, sans aucune autorisation préalable ; mais ils restaient soumis à la censure des autorités ecclésiastiques qui pouvaient faire fermer l'école si elles en jugeaient l'enseignement contraire à la foi : c'est là une règle qui se maintiendra intacte, du moins en théorie, jusqu'à la Révolution.

Comme on le voit et comme cela, du reste, était naturel, le système d'éducation organisé par Charlemagne n'a que des

(1) Lib. V, titre 95.

rapports des plus lointains avec la liberté de l'enseignement. S'il laisse à chacun la faculté de tenir école sans aucune formalité préalable et s'il respecte en apparence l'indépendance du père de famille, il subordonne, en réalité, de la façon la plus absolue, l'enseignement à l'Église ; il vise principalement, pour ne pas dire uniquement, l'instruction religieuse, et il rend cette instruction forcée sous la menace de peines qui, pour être qualifiées de simples « pénitences », n'en paraissent pas moins graves et sont surtout arbitraires. Une telle organisation ne répond assurément pas au principe de liberté, tel que nous le concevons aujourd'hui ; mais elle était, sans doute, en harmonie avec les idées dominantes au temps de Charlemagne.

Il est, dans tous les cas, certain qu'elle produisit d'assez heureux résultats. Pendant tout le règne de Charlemagne et même sous ceux de ses premiers successeurs, clers et moines travaillèrent avec un zèle incontestable à la diffusion de l'enseignement et multiplièrent, comme à l'envi les uns des autres, écoles capitulaires, écoles cathédrales, psallettes, écoles de campagne et écoles « triviales » pour les pauvres et les paysans.

Cependant les créations de Charlemagne ne survécurent que fort peu de temps au grand empereur. Ses faibles descendants laissèrent bientôt dépérir, puis disparaître l'École palatine et l'École de Paris qui avaient été fondées par ses soins. La dislocation de l'empire d'Occident, les discordes et les guerres prolongées qui le désolèrent, les invasions des Normands, la terreur de l'an mil, l'état de dissolution sociale et morale dont la France fut atteinte sous les derniers Carolingiens ne permettaient guère de donner à l'instruction les soins qu'elle réclamait. Le pouvoir royal, si faible jusqu'au ^{xiii}^e siècle, se désintéressait absolument de l'œuvre de l'éducation ; les seigneurs féodaux, embusqués derrière leurs créneaux, songeaient plus à rançonner les passants qu'à instruire leurs vassaux. Il n'en pouvait être de même du clergé, tant séculier que régulier. Obligé par état de posséder

quelque teinture des lettres et forcé par les nécessités de son recrutement d'encourager la propagation d'une instruction relative, il entretint, presque constamment, même aux temps des plus épaisses ténèbres, des écoles capitulaires ou conventuelles, qui furent, selon l'âge des élèves et la nature de l'enseignement, les berceaux des écoles primaires, des collèges ou des séminaires. Les canons des conciles lui en faisaient un devoir et l'histoire des origines de l'enseignement prouve que ces prescriptions furent, au moins en France, strictement suivies. Les enfants des villages, s'ils n'étaient pas assez heureux pour compter dans leur famille un ascendant ou un parent capable de leur apprendre leurs lettres, avaient, le plus souvent, la ressource d'être instruits par le curé, qui leur enseignait la lecture, en même temps que le catéchisme ; mais la plupart, il faut le dire, n'en profitaient pas : le travail des champs les réclamait dès leurs plus jeunes années. Quelques-uns, cependant, de plus faible complexion ou de plus grande espérance, étaient, presque dès le berceau, destinés à la prêtrise : après avoir appris à lire et à écrire par les soins du curé, ils entraient à l'école capitulaire, généralement annexée à l'église cathédrale, espèce de petit séminaire, où ils acquéraient, le plus souvent sous la direction du chantre, les connaissances élémentaires nécessaires à leur état : la lecture, l'écriture, la grammaire, le comput ecclésiastique, enfin le chant d'église, auquel on attachait alors tant d'importance. L'étude sommaire de la grammaire latine et quelques notions de logique complétaient souvent ce programme.

Tantôt, comme à Paris, ces écoles cathédrales avaient le caractère d'internat et poussaient assez loin l'étude du latin : tantôt, au contraire, comme dans beaucoup de villes de province, elles ne recevaient que des externes et n'allaient pas dans leur enseignement au delà des premières règles du rudiment ; mais toutes étaient fondées par le clergé, dirigées par le clergé et principalement consacrées à l'éducation des enfants que l'on destinait à l'Église.

Cet enseignement rudimentaire, qui se terminait vers neuf ou dix ans, suffisait à la plupart des enfants : ceux qui voulaient aller plus loin devenaient alors élèves de certaines écoles capitulaires ou monastiques particulièrement renommées ou, un peu plus tard, « escholiers » des Universités.

Il n'y avait pas, en effet, à proprement parler, d'instruction secondaire. De même que les écoles rurales avaient un caractère mixte et joignaient au programme de l'instruction primaire quelques parties de celui des collèges, de même les grandes écoles ecclésiastiques tenaient le milieu entre le collège et la faculté, ou plutôt réunissaient l'un et l'autre dans leur enceinte. Cette confusion, ou pour mieux dire cette juxtaposition qui nous surprend, mais qui s'explique, commença bien avant la constitution de l'Université de Paris (1), dans les écoles capitulaires et conventuelles où s'étaient réfugiés, pendant les temps féodaux, les derniers savants et les derniers lettrés. Quelques-unes d'entre elles jetèrent un véritable éclat : on peut citer parmi les plus célèbres celle du monastère du Bec en Normandie, celle du couvent de Laon en Picardie, enfin les écoles cathédrales de Tours et d'Angers qu'illustra l'enseignement philosophique et théologique de Lanfranc, de Saint-Anselme et de Bérenger. Plus encore que tous les autres établissements scolaires du moyen âge, elles paraissent avoir eu pour but exclusif l'in-

(1) Elle se continua, d'ailleurs, dans les Universités :

« A cette époque, l'enseignement tout entier se donnait dans les Universités ; il n'y avait pas alors, comme aujourd'hui, de distinction entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. L'Université recevait l'enfant à dix et même à neuf ans, au sortir des *pédagogies*, et elle le rendait, à dix-sept ou à dix-huit, maître ès arts, ou bien à vingt et un ou vingt-deux, gradué en théologie, en droit ou en médecine. Les quatre Facultés n'étaient pas sur le même plan ; la théologie, le droit et la médecine s'appelaient les Facultés supérieures ; la Faculté des arts, celle où se donnait l'enseignement littéraire, et, sauf la botanique et la chimie, réservées à la Faculté de médecine, tout l'enseignement scientifique, était la Faculté inférieure et préparatoire, le vestibule des Facultés supérieures. » (Liard, *Histoire de l'enseignement supérieur en France*, 1789-1889. Paris, Colin, 1888, t. 1^{er}, p. 48.)

struction d'enfants pauvres, mais intelligents, qu'elles recueillaient quelquefois, qu'elles élevaient toujours gratuitement, et qui étaient voués à l'état ecclésiastique. C'est dans leur sein que commença le règne de la philosophie aristotélique, ou ce qu'on pourrait appeler plus exactement l'invasion de la dialectique. Elles avaient reçu de Charlemagne, c'est-à-dire d'Alcuin, qui l'avait lui-même initiée de Platon, la classification des sciences en sept arts, dits *libéraux* : la grammaire, la rhétorique, la dialectique, la musique, l'arithmétique, la géométrie et l'astronomie ; elles s'étaient longtemps aussi conformées à la division du cours d'études en *trivium* et *quadrivium* : celui-là comprenait les trois premières sciences formant la base de l'enseignement, l'autre se composait des quatre sciences mathématiques, qui servaient, en quelque sorte, de complément à la dialectique et de couronnement aux travaux scolaires. Mais ce programme ne survécut guère au mouvement de réveil qui suivit le millénium. Dès la fin du ^x^e siècle, la géométrie et l'astronomie étaient tombées en oubli ; l'arithmétique se trouvait reléguée parmi les études de la première enfance, et la musique devenait le domaine exclusif de la maîtrise cléricale. L'antique *trivium* subsistait seul, et, de ses trois branches, l'une, la dialectique, commençait déjà à absorber les deux autres. L'islamisme, alors florissant, était à nos portes, et l'influence de la civilisation arabe, sensible malgré les haines de race et de religion, favorisait le développement de notre goût naturel pour les discussions spéculatives.

Au fond des palais épiscopaux, sous les cloîtres des abbayes, dans les bibliothèques ecclésiastiques où se cachaient les rares esprits qui s'occupaient encore de travaux intellectuels, un livre nouveau ou plutôt oublié, mais remis en lumière par les Arabes, la *Logique* d'Aristote, commençait à être étudié avec ardeur. On lisait non le texte grec du philosophe péripatéticien, mais les traductions et les commentaires de Boèce ; on s'en disputait les précieux manuscrits ; on s'efforçait d'en pénétrer le sens souvent douteux ou caché : on

essayait timidement d'en appliquer la méthode à l'étude des sciences : on tentait même, non sans crainte, d'en faire usage pour l'enseignement de la théologie. Ce travail préparatoire, cette sorte de défrichement aristotélique était, du reste, à peine achevé lorsque fut créée la corporation célèbre qui devait pousser le plus loin le culte d'Aristote : l'Université de Paris.

III

Avant d'en esquisser l'histoire, il n'est peut-être pas inutile de s'arrêter un instant et de jeter un regard en arrière pour caractériser l'ensemble de la période que l'on vient de parcourir.

Depuis le règne de Charlemagne jusqu'au commencement du xiii^e siècle, l'Église, — on l'a vu, — s'est trouvée, en fait sinon en droit, investie du privilège de l'enseignement, non seulement religieux mais encore classique, à tous les degrés de l'instruction ; et, si les prescriptions fréquemment renouvelées de ses conciles attestent sa sollicitude pour cette partie de sa mission, les doléances non moins fréquentes de ses assemblées ne rendent que trop évidente l'insuffisance des résultats obtenus.

Elle eut cependant l'incontestable mérite de servir de suprême asile aux lettres, de conserver le précieux foyer qui devait plus tard jeter de si vives clartés. Mais peut-on aller plus loin ? Peut-on prétendre qu'elle sauva la liberté de l'enseignement avec l'enseignement lui-même, et que le régime constitué par elle fut un régime libéral ? Les uns l'ont affirmé, les autres l'ont nié, et tous peut-être ont eu raison, suivant le point de vue auquel ils se plaçaient.

Sans doute les droits de la famille, en matière d'éducation, sont alors respectés. Les dispositions rigoureuses des Capitulaires contre les parents qui négligeraient d'envoyer leurs enfants à l'école ne sont plus appliquées, à supposer qu'elles l'aient jamais été ; les canons des Conciles obligent, il est

vrai, les familles à faire donner à leurs enfants l'instruction, surtout l'instruction religieuse ; mais c'est là une prescription d'ordre purement moral, une règle de conscience dont l'observation ne relève que du for intérieur et à laquelle n'est attachée aucune sanction positive. D'un autre côté, ni le pouvoir royal, ni aucune autre autorité civile ne met d'entraves à l'exercice de la profession pédagogique. Quiconque se croit apte à tenir école peut l'ouvrir et y professer, sans aucune condition de grade ou de stage préalable : il est maître de sa parole, de ses méthodes, de son programme, de son enseignement ; il est maître du choix de ses élèves, comme ceux-ci du choix de leur professeur ; il n'y a ni examens à subir, ni diplômes à délivrer. « Il y a, suivant le mot de Crevier (1), liberté d'ouvrir école sans autre titre que le mérite et la bonne volonté. »

A tous ces points de vue, il semble donc que l'on vive sous un régime de liberté. Cependant il ne faut pas oublier que l'Église a conservé intact le droit de haute surveillance dont l'avait investie Charlemagne. Les évêques entretiennent leurs écoles épiscopales ou cathédrales, ouvertes non seulement aux futurs ecclésiastiques, mais encore aux enfants de toutes les classes ; les abbés ont aussi leurs écoles conventuelles, qui n'étaient pas exclusivement des noviciats, et dont plusieurs jetèrent un très vif éclat, et, dans toutes ces écoles, les maîtres sont désignés, sans conditions comme sans contrôle, par les supérieurs ecclésiastiques. Mais à côté de ces écoles qui donnent surtout un enseignement moyen ou même une sorte d'enseignement supérieur, s'adressant soit à des adolescents, soit à de jeunes hommes, il existait des écoles primaires, de « petites écoles », destinées aux enfants du peuple ; il existait des cours publics ouverts par des professeurs laïques et souvent nomades, qui dissertaient généralement sur des questions de linguistique, de philosophie ou même de théologie. Or, sur toutes ces écoles d'ordre si différent, l'Église

(1) Crevier, *Histoire de l'Université de Paris*, tome I^{er}.

catholique devait, suivant les idées du temps, avoir la haute main, et elle l'avait en effet. Jusqu'à la fin du ^x^e siècle, elle n'exerça qu'un pouvoir en quelque sorte répressif. Sans intervenir en rien dans la création des écoles privées, elle se bornait à les contrôler au point de vue religieux ; mais, dès que la rumeur publique ou ses propres investigations lui avaient révélé qu'un maître professait des opinions suspectes, l'autorité ecclésiastique était, de droit, constituée juge de l'affaire et elle intervenait soit pour censurer les propositions reconnues hétérodoxes, soit même pour interdire l'enseignement à celui qui les avait émises. En fait, ce droit s'exerçait assez rarement, et de plus, le maître censuré se bornait généralement à changer de résidence (1) : toutefois, cette menace constamment suspendue sur la tête des professeurs rendait évidemment illusoire leur apparente liberté. Celle-ci, d'ailleurs, allait subir une atteinte bien plus sérieuse encore, lorsqu'au milieu du ^{xii}^e siècle, le droit de surveillance de l'Église fut transformé en un droit d'autorisation préalable par l'obligation, imposée aux maîtres, d'obtenir, avant de professer, une « licence » de l'autorité ecclésiastique.

En résumé, s'il existait alors une assez large liberté pour le père de famille, il n'y avait pas, pour les maîtres, d'indépendance réelle, et la notion de droit de l'enfant, au point de vue de l'enseignement, était encore des plus confuses. On ne saurait, d'ailleurs, s'en étonner : ce sont là des idées toutes modernes et dont le moyen âge eut à peine le pressentiment.

(1) Guizot, *Essai sur l'histoire et l'état actuel de l'instruction publique en France*. Paris, 1816, in-8° ; p. 15.

CHAPITRE III

L'UNIVERSITÉ DE PARIS, DE SON ORIGINE A CHARLES VII

Origines de l'Université de Paris. — Écoles parisiennes célèbres dès le ^{xii}^e siècle, mais sans organisation ; maîtres insuffisants ou dangereux. — Contrôle ecclésiastique : la licence d'enseigner ; la juridiction du chancelier de Notre-Dame. — Bulles d'Innocent III. — Caractère corporatif et religieux de l'Université de Paris ; ses luttes pour la défense de ses privilèges. — Ses démêlés avec les ordres religieux et avec Rome. — Les immunités accordées par la royauté aux étudiants. — La vie de l'« escholier » au moyen âge. — Désordres qui lui sont imputés. — L'Université perd une partie de ses privilèges sous Charles VII. — Concurrence de plus en plus active qui lui est faite. — Ecoles ecclésiastiques, « petites écoles », écoles et collèges monastiques.

Ce n'était point l'entrée en scène de l'Université de Paris qui allait modifier cette situation. La nouvelle venue, d'abord alliée, puis rivale de l'Église et longtemps favorite de la royauté, n'apportait dans le monde de l'enseignement d'autres tendances que celles de son époque : elle devait, pendant longtemps encore, se considérer avant tout comme une corporation fermée exerçant avec approbation de Rome.

On sait les humbles origines de cette institution célèbre. Bien que son savant et patient historien, du Boulay, en fasse remonter l'origine jusqu'à Charlemagne, il est permis de ne voir qu'une légende officielle dans cette assertion de l'ancien chancelier de l'Université de Paris. C'est seulement au ^{xii}^e siècle que la vieille Lutèce commence à devenir le séjour favori des étudiants. Guillaume de Champeaux vers 1100 ; Abélard, de 1102 à 1136 ; Pierre Longobard, de 1159 à 1164, attirent à Paris, par l'éclat de leur enseignement, une multitude d'« escholiers » ; mais l'Université n'existe pas encore. Les écoles se multiplient sur les flancs de la mon-

tagne Sainte-Geneviève et s'y disputent, à grands cris, la faveur des élèves : en face de l'école cathédrale de Notre-Dame, où l'on étudie surtout la théologie, s'élève l'école libre de Saint-Victor. A côté et au-dessous de ces deux rivales, une foule d'écoles secondaires, tenues par les disciples dégénérés d'Abélard, cherchent à attirer les étudiants par le fracas de leurs discussions scolastiques et de leurs dissertations sur Aristote plus que par la solidité de leur enseignement grammatical et littéraire.

Entre tous ces foyers d'instruction, il ne s'était encore formé aucun lien, aucune association ; il n'existait de garanties ni pour le choix des maîtres, ni pour la collation des grades, ni pour la direction à donner à l'enseignement. Professait qui voulait. Des maîtres imberbes, sans instruction sérieuse, sans autorité morale sur les élèves leurs contemporains, montaient en chaire et débitaient à foison des hérésies de toute sorte : hérésies littéraires, grammaticales et religieuses. Ces dernières, notamment celles que soutinrent Roscelin et Gilbert de la Porrée, motivèrent l'intervention des évêques qui, ne se trouvant pas suffisamment armés par leur droit de surveillance sur les écoles, réclamèrent une prérogative plus étendue : celle d'accorder ou de refuser préalablement l'autorisation de tenir école. La liberté illimitée d'enseignement fit place à la réglementation. Les professeurs, assimilés aux prédicateurs qui ne peuvent prêcher sans la permission de l'évêque, furent astreints d'obtenir du pouvoir ecclésiastique la « licence » d'enseigner. Cette licence était accordée soit par l'évêque, soit par son délégué, — chanoine, chancelier ou scolastique. Elle était donnée non pas après examen, mais après une enquête portant presque exclusivement sur la moralité et l'orthodoxie du postulant. Elle s'accordait, en fait, avec assez de facilité et toujours gratuitement (1). Enfin, elle n'était requise, en fait,

(1) « Que le scolastique, — disaient les Pères du Concile de Latran, — n'exige aucun prix pour la licence d'enseigner, et qu'il ne lève aucune contribution sur ceux qui enseignent, sous prétexte de quelque coutume que ce soit, et

que pour l'enseignement de la théologie, pour lequel pareille exigence était évidemment justifiée. Sur les autres branches d'enseignement, l'Église conservait son ancien droit de contrôle et sa juridiction répressive; mais, loin de mettre obstacle à la diffusion de l'instruction, elle prit, au contraire, les mesures les plus efficaces pour en favoriser le développement. Ainsi, ce même concile de Latran, dont on vient de rapporter les décisions concernant la « licence d'enseigner », prescrit aux évêques d'entretenir, sur les fonds de leurs cathédrales et de leurs monastères, des écoles publiques gratuites. Enfin, le pape Alexandre III ordonnait « expressément que tous les hommes qui, étant instruits et capables, voudraient enseigner les lettres, puissent le faire sans vexation, ni exaction d'aucune sorte (1). »

Rien, comme on le voit, n'était donc épargné pour atténuer les inconvénients de ce système restrictif: mais ce n'en était pas moins le régime de l'autorisation préalable et, sous une forme ou sous une autre, il allait, en changeant de mains, se perpétuer pendant des siècles.

A Paris, ce fut le chancelier du chapitre de Notre-Dame qui fut, dès 1173, chargé de délivrer, pour l'évêque, les licences d'enseigner. En 1200, ses attributions furent encore accrues par un acte célèbre de Philippe-Auguste qui exempta les maîtres et les étudiants de Paris de la juridiction du prévôt, pour les déclarer justiciables de l'officialité. Ainsi, le chancelier, en dehors de l'ascendant moral qui s'attachait à son double caractère de prêtre et de chef de l'enseignement théologique, joignait au redoutable droit d'excommunica-

qu'il n'interdise à aucun homme qui en soit capable et qui en ait demandé la permission, le droit de professer. Celui qui aurait la présomption de transgresser cette loi, qu'il soit privé de tout bénéfice ecclésiastique. Il paraît juste, en effet, que celui-ci ne retire pas de l'Église le fruit de son travail qui, par sa cupidité, s'efforce, en vendant la permission d'enseigner, de nuire aux progrès de l'Église. » (*Acta concilii Lateranensis*, c. 18.)

(1) « *Districte præcipimus ut quicumque viri idonei et litterati voluerint regere studia litterarum, sine molestia et exactione qualicumque regere patiantur.* » (Alexandri III, *Decretalium*, lib. V.)

tion le pouvoir de refuser la licence et celui de juger tant au civil qu'au criminel : en un mot, il réunissait dans ses mains les nombreuses prérogatives qui devaient, plus tard, faire du chancelier de l'Université un personnage si considérable. Il ne tarda pas à en abuser, et, pour ramener le calme, il ne fallut rien moins que l'intervention du pape Innocent III, très favorable aux écoles de Paris où il avait étudié. « Il autorisa les maîtres, en 1208, à se faire représenter par un syndic (1), et, en 1209, à s'imposer, sous la foi du serment, l'obligation d'observer les règlements qui leur paraîtraient convenables. Ces deux bulles constituaient les maîtres et les étudiants de Paris en une vraie corporation (*université*), selon le droit romain. La nouvelle corporation lutta désormais avec une constante opiniâtreté pour s'affranchir complètement de la domination du chancelier et obtenir la jouissance de tous ses droits. Sur les plaintes des maîtres de Paris contre le chancelier, Innocent III ordonna, en 1213, à l'évêque et au doyen de Troyes de redresser les abus qu'on lui avait signalés. Le pouvoir judiciaire du chancelier fut soumis à certaines restrictions ; il lui fut interdit de refuser la licence à ceux que les maîtres lui recommanderaient. Ces nouvelles garanties furent consignées dans une sorte d'accord passé, en 1213, entre les maîtres et le chancelier, sous la médiation de l'évêque et du doyen de Troyes. Cet acte peut être considéré comme la charte de l'Université de Paris. Cette convention fut confirmée, en 1215, par le légat Robert de Courçon (2). »

Si longue que puisse être cette digression, il a paru indis-

(1) Le premier acte authentique dans lequel apparaisse le mot d'*Université* est précisément cette bulle du pape Innocent III : « Comme dans les causes qui sont portées pour vous et contre vous, — y est-il dit, — votre Université ne saurait aisément intervenir, soit en demandant, soit en défendant, vous avez demandé qu'avec notre autorisation il vous fût loisible d'avoir un procureur. Bien que d'après le droit commun vous ne puissiez le faire, cependant, par l'autorité des présentes, nous vous accordons la faculté d'instituer un procureur pour cet objet. »

(2) Thurot, *De l'organisation de l'enseignement dans l'Université de Paris au moyen âge*, pages 7 à 12.

pensable d'insister sur les origines, si caractéristiques, de l'ancienne Université. Formée en 1215 de la ligue des maîtres contre le chancelier du chapitre de Notre-Dame, c'est-à-dire contre l'officialité, elle est purement et simplement une création du Saint-Siège et un corps privilégié, une corporation, comme on en vit tant au moyen âge. Elle ressemble, disons le mot, à une maîtrise, ou même à une milice intellectuelle organisée par la papauté. Un temps viendra, sans doute, où les faveurs royales remplaceront, pour elle, les bienfaits de la cour de Rome ; mais un siècle s'écoulera avant qu'elle dépouille ce double caractère corporatif et religieux qui la distingue comme toutes les institutions de la même époque. C'est précisément sous ces traits qu'elle nous apparaît dans l'ouvrage si consciencieux de son savant historien, César Égasse du Boulay. Rien de plus intéressant et de plus instructif que de retrouver, à chaque page de ces six énormes volumes, la marque des préoccupations exclusives de l'Université : elle plaide contre l'abbaye de Saint-Victor, elle plaide contre les Dominicains, elle plaide plus tard contre Ramus, contre les Jésuites, contre tous ceux qui se hasardent à vouloir enseigner à côté d'elle ou innover en quoi que ce soit. Jamais jurande ou maîtrise ne ferma plus obstinément sa porte aux nouveaux venus ; jamais clan écossais ne se montra rival plus jaloux de ses voisins. Pour compléter la ressemblance, en même temps que l'Université soutient des assauts extérieurs, elle est en proie aux dissensions intestines. Ses trois facultés, ses quatre nations, ses dix provinces forment, selon l'heureuse expression de M. Thurot, une « république essentiellement fédérative (1) » dont les membres sont continuellement en rivalité, sinon en lutte les uns contre les autres. Pour rétablir l'ordre dans cette turbulente confédération, l'intervention du Saint-Siège est souvent nécessaire. L'Université ne manque jamais d'y recourir, dès que ses droits sont sérieusement menacés ou qu'il s'agit de faire

(1) Thurot, *loco citato*, page 19.

subir une modification grave à ses statuts. C'est le pape qui, en 1225, en 1228, en 1244, confère et maintient par trois fois aux membres de l'Université le privilège de la réglementer eux-mêmes, contrairement aux prétentions du chancelier de l'église métropolitaine ; c'est le pape qui, en 1219, enlève au chancelier le droit de prononcer l'excommunication contre les membres de l'Université sans permission spéciale de la cour de Rome ; c'est encore le pape, qui, en 1231, autorise l'Université à suspendre les cours et les sermons, si l'on refuse de lui faire justice.

Ainsi, dans chacun de ses actes, l'Université, — du moins pendant le premier siècle de son existence, — affirme nettement son caractère religieux, atteste son origine ecclésiastique et sa soumission à l'autorité pontificale. Prééminence de la Faculté de théologie, large part faite au clergé, règles relatives au célibat des professeurs : tout dénote, chez elle, le dessein et la volonté de demeurer fille obéissante de l'Église. Non seulement le but principal de l'enseignement est de préparer les enfants à la prêtrise ; mais encore tous les élèves distingués de l'Université, tous les maîtres dans les diverses facultés briguent les faveurs de l'Église ; « les médecins eux-mêmes n'aspirent qu'à posséder des bénéfices (1) ».

II

On commettrait, cependant, une grave erreur si l'on s'imaginait que cette alliance de l'Université avec Rome se soit maintenue sans trouble et sans orages. Ce fut sur une question de concurrence qu'elle se rompit. L'Université, sans prétendre au monopole absolu, s'arrogeait cependant le droit exclusif de conférer les grades académiques et elle ne voulait y admettre que les élèves des maîtres à l'affiliation desquels elle aurait consenti. Or, elle voyait s'installer et

(1) Thurot, *loco citato*, page 30.

grandir à côté d'elle, depuis le commencement du ^{xiii}^e siècle, des rivaux redoutables : c'étaient les ordres religieux, Dominicains, Franciscains, Carmes, Augustins, dont les écoles attiraient la jeunesse, mais qui cependant hésitaient à aborder les matières de l'enseignement supérieur traitées par les professeurs affiliés à l'Université. Une émeute d'étudiants, survenue en 1218, leur en fournit l'occasion. Elle entraîna la suspension des cours pendant deux années, et les Dominicains ainsi que les Franciscains en profitèrent pour installer dans leurs couvents des chaires de théologie dont le succès fut énorme. Le calme rétabli et son enseignement repris, en grande partie grâce à l'intervention de la cour de Rome, l'Université ne manqua pas de réclamer la suppression des chaires créées par les moines. Ceux-ci résistèrent et en appelèrent à Rome qui leur donna raison. L'Université protesta, mais en vain et, après une longue résistance, elle dut consentir à conférer ses grades aux candidats théologiens sortant des écoles monastiques.

Elle avait dû céder ; mais elle ne pardonna pas au Saint-Siège l'échec qu'il lui avait infligé. Aussi, lors de la querelle de Philippe le Bel avec Boniface VIII, prit-elle parti pour le roi contre le pape, et avec tant d'ardeur que celui-ci crut devoir interdire de conférer aucune licence aux candidats de l'Université de Paris. Une réconciliation eut lieu cependant après la mort de Boniface VIII ; mais l'alliance qui avait existé, à l'origine, entre Rome et l'Université ne se renoua plus jamais, du moins avec le même degré d'intimité. C'est du côté de la royauté que l'Université chercha désormais son principal appui. Elle en reçut, en effet, le renouvellement des privilèges qu'elle devait à Philippe-Auguste et que saint Louis avait confirmés, mais elle ne put obtenir des rois que le droit d'enseigner fût retiré à ses concurrents monastiques. Elle cessa, en outre, d'être placée sous la juridiction du « chancelier de la cathédrale de Paris » et elle eut l'insigne honneur de devenir directement justiciable du roi lui-même en son conseil : privilège flatteur,

autant que précieux, mais dont elle ne devait pas jouir longtemps.

Voici comment elle le perdit. Ce fut encore une révolte d'étudiants qui en fut la cause. L'étudiant, l'« escholier » du moyen âge était, on le sait, une puissance : puissance oppressive, tyrannique comme tous les pouvoirs laïques de cette époque, puissance redoutée et adulée même des rois. L'« escholier », à cette époque, représente, en effet, l'opinion publique, cette opinion gouailleuse, frondeuse, opposante, étourdie, gauloise, en un mot, qui commence par des bons mots et se termine en sédition. « Il a, comme on l'a fort bien dit, quelque ressemblance avec celui du xix^e siècle ; tous deux insoucians, amoureux du bruit, querelleurs, bons cœurs et mauvaises têtes. L'opposition religieuse et politique, qui ne pouvait avoir pour organes ni des journaux, ni des livres, s'était réfugiée dans l'école. L'étudiant alors, c'est le vaudeville vivant, frondant le trône et l'autel, le monarque et le pape (1). »

Ces étourdis et redoutables compagnons auraient dû, cependant, par simple reconnaissance, épargner la couronne qu'ils attaquaient sans cesse et follement. Ils étaient, en quelque sorte, les enfants gâtés de nos rois, qui les avaient comblés des plus précieuses immunités et dont l'intervention dans les questions d'enseignement ne se produisit même, pendant des siècles, que sous cette forme. Suivons un moment, avec Pierre Rebuffi, professeur à Montpellier, l'étudiant arrivant à Paris, et récapitulons les privilèges dont il y jouit.

L'enfant a été élevé à la campagne ou en province, soit dans la maison paternelle, soit à l'école du village, soit enfin à l'école capitulaire du monastère ou de la cathédrale la plus voisine. Il y a atteint sa onzième année, au milieu d'études simples et modestes : il y a reçu une éducation forte, quelque peu rude, faite pour le maintenir dans toute son humilité

(1) Audin, *Histoire de Calvin*. Paris, Maisou, 1850, 2 volumes in-12, t. 1^{er}, pages 17 et 18.

enfantine, pour conserver intacte l'innocence de ses mœurs, pour développer en lui, à défaut de l'esprit scientifique, l'esprit de famille et le sentiment religieux. Le moment est venu de compléter ses études et de l'envoyer à l'Université de Paris. Il y arrive, Dieu sait avec quelles difficultés et à la suite de quelles étranges aventures, il gravit la montagne Sainte-Genève, il se mêle à la foule des savants en herbe qui hurle et se bat dans la rue du Fouarre, il grossit la suite d'un de ces « régents » en robe et en bonnet garnis de menu-vair, qui se rendent à leur cours, un livre sous le bras et l'écritoire pendue à la ceinture : le voilà, par là-même, promu à la dignité « d'escolier » et investi de tous les privilèges que la munificence royale y a successivement attachés. S'il cherche une chambre, le propriétaire est tenu de lui louer, dès qu'il a décliné son titre ; au besoin même, l'écolier peut forcer le propriétaire à expulser, pour lui faire place, un ancien locataire. Si le propriétaire lui demande un prix trop élevé, l'écolier en réfère au recteur, qui taxe le loyer. Une fois installé, il ne peut plus être évincé par le propriétaire ; mais il a le droit de faire expulser les ouvriers voisins, si le bruit de leur métier ou la mauvaise odeur qui se dégage de leur atelier paraît de nature à le troubler dans ses travaux. — Cette sorte de droit d'expropriation lui est également conféré vis-à-vis de son maquignon : il peut le contraindre à lui louer un cheval, et il n'est responsable de la bête que si elle est morte sous ses coups ; mais, si elle a pâti à son service, il n'est tenu à aucun dommage ; car, suivant les expressions naïves des textes juridiques, « l'étudiant n'est pas obligé de bourrer d'avoine un cheval de location, attendu la modicité de ses revenus ».

L'« escolier » n'est pas seulement privilégié vis-à-vis de ses voisins, de son propriétaire et de ses fournisseurs ; il l'est encore dans ses relations de famille. Le père est obligé de payer, au commencement de l'année scolaire, au moins un mois de la pension de son fils, sans que celui-ci soit tenu, en cas de mort de son père, d'imputer sur sa part ce qui a

été dépensé pour lui ; au contraire, il peut faire acquitter par toute la succession les dettes qu'il aurait contractées pendant ses études, « dans l'intérêt de la science ».

La couronne, elle-même, si jalouse de ses prérogatives, y renonce en faveur de l'étudiant. Elle le déclare exempt de toute prestation (1), non soumis à la gabelle, dispensé de la garde des portes, même en temps de guerre, admis à la jouissance de tous les droits civils de la ville où il étudie, bien qu'il n'y ait pas son domicile. Ses livres sont insaisissables ; il a, dans toute distribution de biens, un privilège exclusif, analogue à celui de la femme sur les biens de son mari. Il a droit à l'enseignement gratuit, s'il est pauvre ; il est autorisé à récuser ses examinateurs. L'Église également favorise l'étudiant : le travail lui est permis les jours fériés et il ne peut être excommunié que par le Saint-Siège (2).

La magnificence de ces privilèges couvrirait mal, il est vrai, la misère trop réelle de la plupart des étudiants. Nous n'avons certes pas à refaire ici le tableau, si souvent tracé, de la vie de l'« escholier » au moyen âge. Que de fois on l'a dépeint grouillant dans la rue du Fouarre ou dans les autres ruelles tortueuses et sales de la vieille ville universitaire, entassé dans les salles fumeuses et puantes qui servaient d'amphithéâtres, accroupi pendant de longues heures sur un tas de paille infecte, condamné à apprendre par cœur de sèches et arides formules, exposé à des châtimens rigoureux, souvent barbares, mal couvert d'habits en loques, manquant d'argent pour se vêtir, pour manger, pour s'abriter dans les plus horribles taudis, vivant d'expédients, réduit pour subsister à exercer un état, à servir ses maîtres à table, à chanter dans les rues ou à mendier (3). Or, la misère a été, de tout temps, mauvaise conseillère : aussi, à part quelques admirables exceptions, la caste des « escholiers » était-elle, dans toutes les villes universitaires, et surtout à Paris, une des classes les

(1) Ordonnance de Philippe VI, du 23 février 1345.

(2) Cf. Audin. *La Vie de Calvin*, tome I^{er}, pages 18 à 26.

(3) Voir le *Metalogicum* de Jean de Salisbury.

plus perverses et les plus dangereuses de la population. Dès lors, tout en défendant jalousement ses privilèges, tout en les invoquant pour soustraire les étudiants à la juridiction prévotale, l'Université ne laissait pas que de se trouver parfois embarrassée de l'usage qu'elle avait à faire de ses immunités. Elle crut porter remède au mal en obligeant tous les « escoliers » à devenir pensionnaires. Ce fut au commencement du xv^e siècle que la Faculté des Arts, fatiguée des désordres des étudiants, prit cette grave mesure : elle décida qu'il ne serait délivré de certificat d'études à aucun étudiant qui ne résiderait pas dans une « pédagogie » approuvée par l'Université, chez ses parents ou chez quelque membre de l'Université qu'il servirait gratuitement. L'unique résultat de cette mesure fut d'amener une augmentation sensible du nombre des pensions ou « pédagogies » placées sous le patronage de l'Université : mais, comme les permissions de tenir pension furent données sans discernement, les désordres ne tardèrent pas à se renouveler, peut-être avec plus de gravité encore que par le passé. Des inspecteurs, décorés du titre de *censeurs*, furent chargés de réprimer les abus : mais, lorsqu'ils voulurent s'acquitter de leur mission, les étudiants se mutinèrent, les menacèrent de mort et ils durent s'abstenir de toute intervention nouvelle.

C'est alors que le pouvoir royal rentra en scène. Las de ces perpétuelles agitations, il trouva un moyen simple autant qu'énergique de ramener le calme dans la turbulente république universitaire : ce fut d'en diminuer l'importance politique en supprimant les principes et en la plaçant sous la juridiction de droit commun. Cette réforme, depuis longtemps nécessaire, s'accomplit sous le règne de Charles VII, prince mal disposé pour l'Université à laquelle il reprochait, non sans raison, d'avoir pris parti pour Jean-sans-Peur dans la guerre des Armagnacs et des Bourguignons. Par lettres patentes du 27 mars 1445, il fut décrété qu'à l'avenir les procès où l'Université se trouverait intéressée ne seraient plus portés devant le roi, mais seraient soumis, comme les litiges

ordinaires, au Parlement de Paris. Maintenu malgré les vives réclamations des députés de l'Université, cette décision marquait le début d'une ère nouvelle dans les destinées de la puissante corporation et dans l'histoire de l'instruction publique en France : l'Université cessait d'être une puissance politique, un État dans l'État ; la royauté, sortant de salongue inertie, allait commencer à exercer une action directe sur l'enseignement.

Ce n'était pas seulement, d'ailleurs, la réduction ou même le retrait de ses immunités qui inquiétait l'Université ; elle était non moins gravement menacée par les progrès de ses nombreux concurrents. Pendant les ^{xiii}^e et ^{xiv}^e siècles, surtout au ^{xiii}^e, elle avait vu, en dépit de ses privilèges et malgré l'âpreté avec laquelle elle les défendait, des écoles de tout ordre naître et grandir de toutes parts en France. A Paris même, autour de l'Université, s'étaient fondés, le plus souvent grâce à de pieuses libéralités, un grand nombre d'établissements indépendants appelés collèges et qui, après avoir simplement hébergé les étudiants d'une même province, devinrent peu à peu des établissements complets d'éducation, distribuant l'enseignement non seulement à des enfants, mais encore aux « escoliers » des facultés et appliquant souvent des méthodes pédagogiques très différentes de celles de l'*Alma mater* (1). Ainsi naquirent et grandirent les collèges de Sainte-Catherine, de Constantinople, des Mathurins, des Bons-Enfants, le collège d'Harcourt, celui de Navarre et bien d'autres, tous affiliés à l'Université, tous relevant d'elle, mais gardant des allures fort indépendantes, s'organisant et fonctionnant librement, et destinés pour la plupart à devenir un jour, par leurs succès et leur renommée, de véritables puissances.

En province, tantôt sous les auspices du roi, tantôt en vertu de bulles pontificales, des universités rivales de celle de Paris se fondent un peu partout : à Toulouse d'abord, puis

(1) Sur les collèges de l'Université de Paris, v. Guizot, *op. cit.*, p. 19 et suiv.

à Montpellier, à Orléans, à Cahors, à Angers, se créent autant de foyers d'instruction qui, eux aussi, s'organisent et s'administrent librement sous la seule réserve du contrôle exercé par l'Église au point de vue doctrinal.

En même temps, les évêques, conformément aux canons des conciles, multipliaient les écoles cathédrales, et les ordres religieux, non contents d'ouvrir à Paris des collèges dont la concurrence inquiéta souvent l'Université, annexaient à leurs principaux monastères des écoles conventuelles dont plusieurs jouissaient d'une grande et légitime réputation. Un certain nombre de villes, — celles de Reims et d'Auxerre par exemple, — créaient et entretenaient des collèges que les municipalités administraient et dirigeaient en toute liberté. L'enseignement privé, bien que très peu prospère, continuait cependant à fonctionner. Certains professeurs nomades « *clericuli vagantes* » allaient de ville en ville offrir leurs services et leur science. D'autres s'installaient à poste fixe, surtout dans les petites villes. « Il est certain, dit du Boullay (1), que, dans les cités et les bourgades, existaient des écoles privées et particulières, des écoles abécédaires, ou des premiers éléments de la grammaire. Il ne paraît pas que la philosophie ni la rhétorique y fussent enseignées. Elles n'étaient guère tenues que par des grammairiens *triviales* (c'est-à-dire se restreignant au *trivium*), dont la science était parfois si mince qu'il aurait mieux valu pour eux apprendre qu'enseigner. » Enfin, l'enseignement populaire, bien qu'encore fort incomplet et peu répandu, n'était cependant pas négligé, surtout dans les villes. Tantôt c'étaient les membres du clergé, séculier ou régulier, qui les distribuaient eux-mêmes dans les écoles paroissiales, les maîtrises et les petites écoles : tantôt c'était un *magister*, choisi soit par le curé, avec l'agrément de l'évêque, soit par le fondateur de l'école, soit quelquefois par les pères de famille, qui était chargé d'instruire les enfants du peuple et de leur ensei-

(1) *Histoire de l'Université de Paris*, tome III, p. 520.

gner les premiers éléments des sciences, mais en insistant particulièrement sur l'instruction religieuse. Le pouvoir royal et ses représentants n'intervenaient, d'ailleurs, presque jamais dans cette partie de l'enseignement qui se distribuait sous la surveillance directe et permanente de l'autorité ecclésiastique et des familles. A ce point de vue, la liberté des parents et l'indépendance des communes en matière d'enseignement étaient, en fait comme en droit, tout autrement respectées qu'aujourd'hui, et cet état de choses subsista jusqu'à la Révolution.

La concurrence existait donc et devenait de plus en plus sérieuse : mais ce n'était pas encore la pleine concurrence, telle que la conçoit le monde moderne, la rivalité féconde entre maîtres enseignant sous un commun régime de liberté : c'était la concurrence entre privilégiés se disputant les « licences » et les faveurs soit du pouvoir religieux, soit du pouvoir civil. L'intervention plus accentuée de l'autorité royale, loin de favoriser l'affranchissement de l'instruction, allait y apporter de nouveaux obstacles et contribuer encore à le retarder.

CHAPITRE IV

L'ÉDUCATION DOMESTIQUE ET L'INSTRUCTION POPULAIRE

Le peuple instruit par le clergé et par les congrégations. — Forte éducation morale donnée au foyer domestique. — Autorité des pères et mères de famille. — Leur intervention dans le choix des maîtres d'école : organisation des écoles populaires en Provence d'après les livres de raison. — Exemples analogues dans le reste de la France — Pleine indépendance de cette branche de l'enseignement.

Les compétitions et les luttes dont on vient de rappeler les péripéties avaient pour objet à peu près exclusif l'enseignement donné dans les Universités et dans les collèges, c'est-à-dire correspondant à ce que nous appellerions aujourd'hui l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. On ne se disputait guère l'enseignement primaire qui constituait une œuvre de dévouement, tout au moins une profession ingrate, l'instruction du peuple étant le plus souvent gratuite ou fort mal rémunérée et ne présentant d'ailleurs aucun intérêt au point de vue de l'influence politique, puisque le peuple ne comptait pas dans l'État.

Pour se consacrer à cette tâche pénible et dédaignée, il fallait donc être soutenu par le sentiment d'un devoir religieux à remplir ou par une vocation spéciale. Aussi, pendant toute la durée du moyen âge et même dans les temps modernes jusqu'en 1789, voit-on les « petites écoles » tenues presque exclusivement soit par le chantre ou le scolastique des églises cathédrales, soit par de simples curés de village ou par leurs délégués, soit enfin par les congrégations religieuses. Au cours du *xvii^e* siècle, deux ordres justement célèbres, celui des Filles de la Charité et celui des Frères des écoles

chrétiennes seront constitués spécialement en vue de l'enseignement des enfants du peuple et, grâce à tous ces efforts patients, modestes mais fructueux, l'instruction des masses populaires, bien qu'encore imparfaite, sera, à la veille de la Révolution, beaucoup moins incomplète que l'on ne serait tenté de le supposer,

Il ne faut, d'ailleurs, jamais oublier, quand on s'occupe de l'instruction, sous l'ancien régime, qu'à l'enseignement donné dans les écoles de tout ordre et de tout degré s'en ajoutait un autre, bien moins apparent, bien moins bruyant, mais bien plus profond, plus efficace et plus utile : celui que l'enfant recevait dans les familles fortement constituées dont se composait alors la nation. C'est au foyer domestique qu'il trouvait surtout l'éducation proprement dite, l'éducation morale et religieuse. Quel que puisse être ce foyer, quelle que soit sa splendeur ou sa misère, il semble que ce soit comme un sanctuaire au seuil duquel s'arrête même la puissance du roi. C'est là que le père exerce, dans toute sa plénitude et toute sa majesté, une magistrature souveraine, bien plus, une sorte de sacerdoce, car c'est au nom de Dieu lui-même qu'il parle, instruit et commande.

C'est surtout à partir du ^{xiv}^e, du ^{xv}^e, du ^{xvi}^e siècles que la famille apparaît plus forte et plus pure, que son action éducatrice est plus sensible et que la solide organisation des petits centres provinciaux forme un contraste plus frappant avec le trouble profond et la corruption intense dont souffre le reste de la nation. Dans le désordre de toutes les idées, au milieu du conflit sanglant de tous les intérêts, le foyer domestique demeure intact et respecté, comme le dernier refuge, comme le port de salut d'une société de toutes parts assaillie par la tempête.

Depuis saint Louis jusqu'à Henri IV, jusqu'à Louis XIV, tous nos vieux auteurs sont pleins, à cet égard, de déclarations touchantes et de témoignages irréfragables. Histoires, ouvrages théoriques, mémoires intimes, livres de famille sont unanimes, principalement au ^{xvi}^e siècle. « Nous de-

vous, dit le chancelier du Vair, dans sa *Philosophie des stoïques*, regarder nos pères comme des dieux en terre, qui ne nous sont pas seulement donnez pour nous moyennier la vie, mais pour nous la béatifier par une bonne nourriture et institution. » — « Les vraies images de Dieu sur la terre, écrit Etienne Pasquier à un fils de famille, M. de Guerlière, sont les pères et mères envers leurs enfants... — Souvenez-vous —, écrit-il à un autre, — qu'êtes fils, et que le plus bel héritage que feu monsieur vostre père vous ait laissé en mourant est la mémoire de son nom, contre lequel je vous prie de ne rien entreprendre. » Les plus humbles bourgeois ne parlent pas autrement que les plus illustres descendants des vieilles lignées parlementaires ; le dernier des métayers s'exprime, sauf le style et l'orthographe, comme le plus noble et le plus fier seigneur. Les précieux documents de famille connus sous le nom de *livres de raison* et mis en lumière par le regretté M. Ch. de Ribbe (1) sont pleins, à ce point de vue, des plus intéressantes révélations. De simples bourgeois, de pauvres « *mesnagers ruraux* » y témoignent, à leur manière, de leurs sentiments religieux en même temps que de leur vénération pour l'autorité paternelle ; ils attestent, par leur langage, la plénitude de ce pouvoir domestique élevé alors à la dignité d'une véritable royauté patriarcale. « Les familles vouées au travail, soit aux champs, soit ailleurs, constituent le personnel organisé d'autant de ces petits ateliers qui ont la loi morale comme base de croyances et principe producteur des dévouements, la coutume du bien pour règle, l'épargne comme moyen de former et de reformer sans cesse le capital, le testament comme charte d'autonomie (2). »

Il arrivait souvent que l'autorité des pères de famille franchissait les limites de leur petit royaume domestique et s'éten-

(1) Ch. de Ribbe. *Les familles et la société en France avant la Révolution*. Paris, Albanel, 2 volumes in-12, 3^e édition.

(2) Ch. de Ribbe. *Les familles et la société en France avant la Révolution*, liv. III, ch. 1, p. 409.

daît jusque sur l'école où s'instruisaient leurs enfants. A ce point de vue encore, les vieux « livres de raison » de la Provence abondent en révélations intéressantes. L'antique « province » romaine comptait nombre d'écoles primaires ouvertes à tous, préparant leurs élèves à la vie du monde aussi bien qu'à l'état ecclésiastique et fonctionnant sous la direction exclusive des autorités municipales et des chefs de famille. D'eux-mêmes, sans nul secours de l'État ni de ses délégués, sous la seule inspiration du bon sens, de l'amour paternel et de la foi religieuse, les pères de famille des plus petites communes provençales avaient, dès le ^{xv}^e siècle, inauguré le système scolaire que presque toutes les grandes nations modernes ont successivement adopté. Si l'instruction primaire n'était pas obligatoire en vertu d'un texte de loi formel, elle l'était, du moins moralement, d'après les pressantes exhortations et même les prescriptions impératives de l'Église. Elle était gratuite dans presque toutes les villes, et, dans les campagnes, la charité privée payait l'écolage des enfants indigents. Elle était surtout absolument indépendante de l'État : on eût, en effet, grandement surpris les bourgeois des siècles passés, si l'on avait proposé devant eux de faire nommer les instituteurs par un fonctionnaire administratif, tel que l'intendant, et plus encore si l'on avait présenté comme une mesure libérale cet expédient autoritaire. Ils entendaient autrement la liberté scolaire : ils regardaient comme une de leurs prérogatives les plus précieuses, comme une de leurs obligations les plus strictes, celle de n'abandonner à personne qu'à des délégués investis de leur confiance le choix si important des hommes chargés d'élever leurs enfants. Quelquefois l'école était une fondation privée, et, dans ce cas, le fondateur et ses descendants, devenus *patrons scolaires*, exerçaient le droit de nomination. Mais, le plus souvent, c'était au conseil des échevins élu par les chefs de famille, c'est-à-dire à un corps analogue aux *Schubërthe* d'Allemagne, aux *Boards of schools* d'Amérique, qu'appartenait la direction de l'instruction

locale. Le conseil devait pourvoir à l'entretien des écoles : il en fondait de nouvelles, s'il y avait lieu, arrêtait le programme des études, fixait le traitement de l'instituteur ; enfin, et c'était là son attribution la plus importante, il nommait le maître d'école. Cette nomination n'avait rien d'arbitraire : les brevets d'instituteur ou de *régent* étaient mis au concours. C'était ce que l'on appelait la *dispute des écoles*. Pour rehausser la position de l'instituteur autant que pour témoigner du prix attaché par la commune à l'instruction, on avait soin d'entourer cette épreuve d'une certaine solennité. La commune payait les frais de nourriture et de logement des candidats. Annoncé plusieurs mois à l'avance, l'examen était subi devant un jury spécial, composé des hommes de la contrée les plus renommés pour leur savoir. Dans la petite commune de Solliès-Ponts par exemple, nous voyons deux avocats venir exprès d'Hyères, pour être juges du concours. Les pères de famille conservent toujours, d'ailleurs, le droit d'intervenir pour confirmer ou amender les décisions du jury d'examen. Une délibération de 1615 porte, en effet, que, « *de tout temps, les régents ont été désignés parmi les personnes les plus capables et les plus agréables aux assistants, après dispute* ».

Le maître d'école est donc considéré, avant tout et par-dessus tout, comme l'auxiliaire et le délégué des pères de famille ; l'école n'est, en quelque sorte, qu'une succursale et une dépendance du foyer domestique. Aussi, dans toutes les communes, les chefs de famille se montrent-ils prodigues des deniers publics, lorsqu'il s'agit d'assurer la fondation ou la prospérité de l'école. Le traitement de l'instituteur est un des articles essentiels de tout budget municipal, même aux époques de détresse financière et de calamité publique. « Dès l'époque où les budgets communaux sont dressés, en Provence, pour la liquidation des dettes locales, nous ne voyons pas, dit M. de Ribbe (1), une commune qui n'ait son maître

(1) *Les familles et la société en France avant la Révolution*, liv. II, ch. iv, p. 288.

ou régent d'école. Nous avons consulté un grand nombre de ces budgets, et nous les avons même tous recueillis pour certains cantons. Ils portent annuellement et invariablement une allocation pour un maître, quelquefois pour une maîtresse chargée de l'instruction des filles. » Le chiffre de la subvention est plus ou moins élevé selon les pays ; il dépend de ce que l'instituteur peut percevoir directement des élèves ; ce n'est que dans le cas d'insuffisance de ces ressources que le conseil municipal lui vient en aide. C'est encore la commune qui fixe le tarif des rétributions mensuelles : elles variaient suivant la classe que suivait l'élève : au ^{xvii}^e siècle, à Rogne, elles étaient de 4 sols par mois pour les commençants ; de 5 sols, pour ceux qui apprenaient à écrire le français ; de 8 sols, pour ceux qui étudiaient l'arithmétique et le latin. Les subventions annuelles ne dépassaient pas, au ^{xvi}^e siècle, 80 ou 90 livres (1) ; les communes fournissaient, en outre, à l'instituteur le logement ou une indemnité, dont le taux ne nous est pas connu, mais devait être fort peu élevé (2). Ces chiffres paraîtront sans doute très faibles, pour ne pas dire misérables ; mais que l'on songe à la dépréciation constante de l'argent depuis quatre siècles, que l'on tienne compte de l'augmentation énorme du prix des denrées de première nécessité, et l'on reconnaîtra qu'avec leurs appointements actuels les instituteurs ne sont pas beaucoup mieux partagés que ne pouvaient l'être leurs devanciers, avec un traitement dix fois moindre, dans un temps où l'on vivait, en quelque sorte, pour rien (3).

On peut donc affirmer qu'aux ^{xvi}^e et ^{xvii}^e siècles, et même au ^{xv}^e, l'instruction primaire disposait, dans la plupart des communes provençales, de ressources au moins

(1) A la fin du ^{xviii}^e siècle, elles étaient de 2 à 300 livres, au plus.

(2) Une délibération du 7 décembre 1788, prise par la commune de Muy (Var) et rapportée par M. de Ribbe, nous apprend que ces frais de logement étaient évalués à 35 livres.

(3) Dans une de ses lettres, M^{me} de Sévigné parlait, encore au ^{xvii}^e siècle, d'un poulet vendu deux sous comme d'un prodige de cherté.

égales à celles qu'elle possède aujourd'hui. Elle était largement gratuite et à peu près obligatoire : mais nul ne songeait à la déclarer laïque. Tout au contraire, l'idée de Dieu, le sentiment religieux étaient, à l'école comme dans la famille, la base de l'éducation et le principe de toute autorité.

« *Les enfants apprendront à craindre et à louer Dieu ; ils seront instruits dans la lecture, l'écriture, le calcul, et principalement dans les bonnes mœurs* : telles sont les formules à peu près invariables qui se reproduisent partout (1) ». La tâche du maître d'école ne diffère pas, à ce point de vue, de celle du père, ni de celle du catéchiste : tous les *livres de raison* en font foi, tous les documents contemporains en portent unanimement témoignage. Aux yeux des pères de famille provençaux, faire de l'enfant un savant n'est pas la mission de l'instituteur ; en faire un homme n'est même pas, selon eux, le but principal de l'éducation : on doit, avant tout, s'attacher à en faire un chrétien. Les récits bibliques, les préceptes de l'Évangile sont l'objet habituel de l'enseignement : il a le Décalogue pour base, le *Credo* pour couronnement. Charron ne fera que résumer et confirmer les doctrines et la pratique de son temps, quand, malgré son scepticisme philosophique, il formulera ainsi le programme de l'éducation : « Le maître doit premièrement instruire l'enfant à craindre et révéler Dieu, trembler sous ceste infinie et recogneue majesté, luy remplir et grossir le cœur d'ingénuité, franchise, candeur, intégrité et l'apprendre à estre noblement et fièrement homme de bien. »

La Provence, à cet égard, n'est point une exception dans l'ancienne France. Peu de provinces, sans doute, avaient poussé aussi loin qu'elle, même avant la Renaissance, la sollicitude pour l'instruction primaire ; mais on en comptait, du moins, plusieurs où les écoles étaient nombreuses, fréquentées et bien dirigées, surtout au point de vue moral. Ces faits constatés par M. de Ribbe dans son pays natal se repro-

(1) Ch. de Ribbe, *loco citato*, liv. II, chap. iv, p. 289.

disaient ailleurs (1). Au xvi^e siècle, dans le diocèse d'Evreux, chaque paroisse avait sa maison scolaire, chaque école sa fondation, due à la munificence de la commune ou à la générosité privée. Sous François I^{er} un ambassadeur vénitien, Marino Giustiniano constate qu'en France « il n'est personne, si pauvre qu'il soit, qui n'apprenne à lire et à écrire ». Michel Suriano s'exprime de même, en 1561, dans la *Relation* qu'il adresse à la sérénissime République, au retour de son ambassade : or, quelque rapide que l'on puisse supposer la diffusion des goûts littéraires développés par la Renaissance, ces progrès si prompts supposent des efforts antérieurs et des résultats déjà acquis en faveur de l'instruction populaire. Écoles communales, écoles cathédrales ont toutes, du reste, des caractères communs : elles tiennent le milieu entre le collège et l'école primaire. Leur programme comprend la lecture, l'écriture, le calcul, un peu de grammaire latine, l'histoire sainte et le catéchisme ; quelquefois le plain-chant ; très rarement, les premières notions de la dialectique enseignée en latin. Ces écoles ne sont pas, comme celles de nos jours, fréquentées exclusivement par les fils des ouvriers : elles comptent aussi parmi leurs élèves les enfants de la bourgeoisie qui viennent y commencer leurs études avant d'entrer à l'Université ; elles ont ainsi, dans une certaine mesure, le caractère démocratique qui distingue aujourd'hui les *common schools* américaines. Enfin, ne recevant à peu près que des externes, elles servent, en quelque sorte, d'auxiliaires à l'éducation paternelle et travaillent, par-dessus tout, à fortifier, dans le cœur de l'enfant, les croyances religieuses qu'il a puisées au foyer de famille. Sans doute elles ne sont encore ni assez nombreuses, ni assez bien organisées pour que leur ensemble constitue un véritable enseignement primaire, comparable à celui dont la France a été dotée au xix^e siècle : elles suffisent, du moins, là où elles existent, pour parer aux nécessités scolaires les plus urgentes ; avec les

(1) Voir Albert Babeau, *Le village sous l'ancien régime*, p. 200 et suivantes.

petites écoles fondées par les ordres enseignants, elles seront, sous l'ancien régime, les seules éducatrices des enfants du peuple. Jusqu'à la Révolution, en effet, l'État s'occupe à peine, et seulement au point de vue confessionnel, des questions d'enseignement primaire. Ce n'est pas cependant qu'il se désintéresse de l'instruction publique. On va voir, au contraire, que le pouvoir royal la surveillera de plus en plus et finira par y intervenir en maître. Mais son attention se concentrera presque exclusivement sur les collèges et les universités, c'est-à-dire sur les établissements où se forment les gens d'Église, les gentilshommes, les magistrats, en un mot les serviteurs de la royauté et les autorités sociales de la vieille France.

CHAPITRE V

L'ENSEIGNEMENT SOUS LA MONARCHIE MODERNE

Intervention de plus en plus active du pouvoir royal dans le domaine de l'enseignement. — Réforme de l'Université par le cardinal d'Estouteville (1452). — Louis XI condamne les livres des nominaux. — Nouvelle réforme de l'Université par François I^{er} : le Collège royal. — Henri IV rappelle les Jésuites. — Ordonnance de 1600 sur l'enseignement de l'Université. — L'instruction déclarée obligatoire par Louis XIV ; les enfants des protestants enlevés à leurs parents. — L'éducation à Salente d'après le *Télémaque*. — Expulsion des Jésuites ; projets de création d'une éducation nationale. — Enquête du Parlement de Paris : opinion de La Chalotais ; rapport du président Rolland d'Ereenville. — Édit de 1763.

I

La royauté moderne était née avec Charles VII, elle allait s'organiser sous Louis XI. Délivrée des Anglais et de la féodalité, en grande partie débarrassée de ses vassaux, maîtresse reconnue de tout le territoire national depuis les Pyrénées jusqu'à la Somme et depuis l'Océan jusqu'aux Ardennes, elle devenait aussi administrative qu'elle avait été jusqu'alors militaire : elle allait travailler avec une infatigable persévérance à étendre sur tous et sur toutes choses, d'un bout à l'autre du royaume, l'autorité absolue du souverain. Les parlements l'aidaient puissamment dans cette œuvre d'unification, tout en revendiquant, il est vrai, pour eux-mêmes, une large part du pouvoir. Les humanistes de la Renaissance allaient la seconder indirectement en évoquant et en exaltant, avec les souvenirs de l'antiquité païenne, celui de la toute-puissance exercée par les Césars. Enfin, légistes et théologiens devaient, comme à l'envi, consacrer le despo-

tisme, en formulant la théorie du gouvernement de droit divin.

Il était impossible que le pouvoir royal, ainsi compris et ainsi exercé, n'étendit pas son autorité sur l'enseignement public ou privé comme sur tout le reste. Le roi ne devait plus se contenter de veiller, de haut et de loin, sur l'éducation comme il l'avait fait jusqu'alors ; il ne pouvait plus se borner à accorder des privilèges sans en contrôler l'usage ou à laisser des écoles se créer sous la seule surveillance de l'Église. Les jeunes générations lui appartenaient en principe, comme tout et tous dans le royaume : il croyait donc avoir le droit et le devoir de veiller par lui-même ou par ses délégués à ce qu'elles fussent élevées conformément à ses principes.

La décision par laquelle Charles VII avait soumis l'Université à la juridiction du Parlement n'était, à ce point de vue, qu'un indice, un signe avant-coureur, à peine un commencement. Il allait être suivi de bien d'autres actes, d'une beaucoup plus grande portée.

En 1452, le cardinal d'Estouteville, légat du pape, est chargé par Charles VII de procéder, de concert avec des commissaires royaux, à la réforme de l'Université de Paris. Par ses célèbres statuts publiés le 1^{er} juin 1452, il édicte toute une série de règles nouvelles non seulement sur la discipline intérieure de l'Université, sur la passation des examens et la soutenance des thèses, mais encore sur le régime des collèges ou « pédagogies », sur le choix des « régents », sur leurs rapports avec les maîtres de pension ; enfin, il prépare la future organisation de l'inspection universitaire en instituant quatre « censeurs », un par nation, avec mission spéciale de visiter les collèges, d'y veiller au maintien de la discipline et au progrès des études.

Louis XI affirme encore bien plus hautement son autorité. En 1471, il exige le serment de fidélité de tous les « suppôts, maîtres et écoliers » de l'Université. Puis, quelques années après, s'immiscant directement dans les questions d'enseigne-

ment et de doctrine, il rend une ordonnance par laquelle il interdit, sous peine de bannissement, d'enseigner les opinions des nominaux, déclare leurs livres séquestrés, enjoint de les clouer, de les enfermer dans les bibliothèques et oblige les maîtres à prêter serment de se conformer à cette prescription. Il est vrai que, peu d'années après, le roi faisait « déclouer et défermer » par le prévôt de Paris les livres précédemment proscrits ; mais cette double décision en sens contraire n'en attestait que plus clairement la prétention du Roi de régler les doctrines et de légiférer même en matière philosophique.

Avec François I^{er}, cette résolution s'accroît plus nettement encore. Par son ordre, un arrêt du Parlement, en date du 13 juin 1534, réforme de nouveau l'Université de Paris, réduit le nombre des professeurs, fixe les épreuves que les candidats auront à subir, prescrit l'usage exclusif du latin et règle la discipline intérieure des collèges. Peu de temps auparavant, il avait institué le *Collège des trois langues*, réunion de « professeurs et lecteurs royaux » chargés d'enseigner les langues anciennes, les mathématiques, etc. Payés par le trésor royal, ils formaient un corps à part, n'étaient pas obligés de posséder des grades universitaires, et cependant pouvaient professer dans les collèges de l'Université. Cette institution, berceau du Collège de France, nous offre, sauf erreur de notre part, le premier exemple d'un établissement d'enseignement fondé directement par l'État, composé de maîtres nommés par le souverain et rétribués sur les deniers publics.

Les Bourbons, à ce point de vue, ne diffèrent pas des Valois. Comme ceux-ci, ils entendent avoir la haute main sur l'éducation, sur l'enseignement public, et, plus le temps marchera, plus s'accroîtra cette volonté. Il est à remarquer toutefois que l'affirmation de leur pleine autorité en matière scolaire ne se lie nullement, dans leur pensée, à un système de monopole. Bien au contraire, c'est l'Université de Paris qui tend sans cesse à établir ce monopole à son profit, et

c'est, non moins constamment, le pouvoir royal qui couvre de sa protection les concurrents de sa « chère fille », notamment les plus redoutables de tous, les Jésuites. Le chef de la dynastie, Henri IV, est le premier à donner cet exemple. Il rappelle, en 1603, les Jésuites que le Parlement avait bannis de Paris en 1595 et, en même temps, il soumet à une révision générale et profonde les règlements intérieurs de l'Université, affirmant ainsi de la façon la plus nette son droit et sa volonté de régler souverainement les questions d'enseignement.

On ne saurait se dispenser d'insister sur cette ordonnance de 1600, élaborée par une commission composée de prélats et de magistrats, et qui demeura jusqu'à la Révolution comme le code pédagogique et la grande charte de l'Université de Paris. A vrai dire, la plupart des dispositions de cet acte ne constituaient pas des innovations. Ses rédacteurs s'étaient bornés, dans beaucoup de cas, à sanctionner les usages établis ou à codifier les règlements antérieurs, émanant du Saint-Siège ou de ses légats. Ainsi, rien n'était changé au mode de nomination du recteur, à la durée de ses fonctions, à ses attributions, ni à ses prérogatives. Le nouveau règlement laissait, de même, intactes l'organisation intérieure et la discipline des collèges. Les élèves continuaient à être divisés en pensionnaires et externes, et ceux-ci devaient, comme par le passé, demeurer strictement séparés de ceux-là. Mais le nombre des externes augmentait et, parmi les pensionnaires, les élèves payants prenaient, de plus en plus, la place des boursiers. Le régime des collèges gardait sur beaucoup d'autres points sa marque scolastique et monacale. Il était très sagement interdit au principal et aux professeurs d'avoir un bénéfice à charge d'âmes, par exemple une cure, afin qu'aucune préoccupation étrangère ne les détournât de l'exercice de leur charge. Il était défendu plus sévèrement et plus justement encore aux maîtres de tous les degrés de s'occuper d'affaires judiciaires ; enfin, la première obligation du principal était d'élever dans la pratique des devoirs de la

religion les enfants confiés à ses soins ; dans ce but, il devait donner l'exemple et s'adjoindre des maîtres ès arts connus eux-mêmes par leur piété. Toute cette partie du règlement était assurément peu nouvelle ; mais, sur d'autres points, le respect superstitieux du passé aboutissait à des décisions moins heureuses ; ainsi, les femmes continuaient à être rigoureusement exclues de l'enceinte des collèges, malgré l'avantage évident de leurs services en cas de maladie des élèves ; ainsi, aucun lien n'était établi entre les maîtres et les familles ; aucun article du règlement n'indiquait, de la part de l'Université, le désir d'utiliser les congés pour rendre momentanément les élèves à leurs parents ; ainsi encore, l'usage du langage latin et l'emploi des châtimens corporels étaient strictement maintenus.

Si le règlement respectait, sur ces divers points, les anciennes coutumes recommandées par la raison ou par la routine, il conservait aussi à l'éducation le solide fondement moral et religieux sur lequel tout législateur pédagogique n'hésitait pas, en ce temps, à faire reposer son système. Cependant les rédacteurs du nouveau code universitaire avaient, en vrais parlementaires, quelque peu amplifié les principes essentiels rappelés en tête de leur œuvre. Sans doute, comme le dit M. Ch. Jourdain, « la base que le législateur avait donnée au nouvel édifice, les premières règles qu'il posait comme la condition suprême de l'éducation, c'était la probité dans les maîtres, la piété envers Dieu, le dévouement au roi, le respect des magistrats et le maintien du culte catholique dans les écoles (1) » ; mais la teneur des articles où ce but essentiel de l'éducation se trouve indiqué, et l'insistance spéciale avec laquelle certaines parties des devoirs pédagogiques sont recommandées aux maîtres prouvent assez que le pouvoir réglementaire en matière d'éducation a changé de mains, et que la plume est tenue

(1) *Histoire de l'Université de Paris aux XVII^e et XVIII^e siècles*. Paris, Hachette, 1862, 1 volume in-fol., page 12.

non plus seulement par des hommes d'Eglise. mais aussi par des hommes de robe. Que disent, en effet, les six premiers articles du règlement ?

« 1° Tous les chefs de collège recevront et admettront, pour enseigner et diriger la jeunesse, des maîtres et des professeurs dont la conduite et la doctrine soient également dignes d'éloges, qui aient pris le grade de maîtres ès arts, qui puissent s'acquitter convenablement de leur emploi, et dont les mœurs soient surtout recommandables, afin qu'en enseignant les lettres aux enfants, ils leur inspirent en même temps les bonnes mœurs.

« 2° Tous les chefs de collège prendront garde que les enfants et les jeunes gens soient instruits dans la religion par des maîtres et des ecclésiastiques capables et pieux, et que, chaque jour, à l'heure ordinaire, selon l'usage établi par nos ancêtres, l'office divin soit célébré. et que les écoliers y assistent, non seulement les dimanches et les jours de fêtes, mais encore les autres jours.

« 3° Nul ne pourra être admis et logé dans un collège par le chef de l'établissement, s'il ne professe la religion catholique et apostolique. Les externes qui suivent les cours d'un collège seront avertis de ne s'entretenir de la religion nouvelle ni avec leurs condisciples, ni avec d'autres personnes. S'ils ne se conforment pas à cet avis, l'entrée du collège leur sera interdite.

« 4° Les chefs de collège veilleront à ce qu'aux fêtes solennelles, des sermons soient prononcés dans les collèges, et que les maîtres et les professeurs y assistent, afin que les écoliers soient contenus dans le devoir et excités à la piété.

« 5° Les chefs de collège, les professeurs, les écoliers désignés à cet effet, les professeurs des Facultés supérieures, les bacheliers, les bedeaux, enfin tous ceux qui sont soumis aux lois de l'Académie et jouissent de ses privilèges, accompagneront le recteur dans les cérémonies religieuses et publiques, soit ordinaires, soit extraordinaires.

« 6° On apprendra surtout aux enfants et aux jeunes gens qu'on élève, à prier pour le roi très chrétien, à lui être soumis, et à obéir aux magistrats (1) ».

Si l'on rapproche ces articles, particulièrement le dernier, de l'article 10, qui interdit « d'élever dans une maison particulière des enfants âgés de plus de neuf ans », on voit la pensée des auteurs du règlement se dégager avec une netteté complète. Après avoir mis l'Université dans la main de l'État par l'intervention du roi en matière de réglementation scolaire, ils entendent diriger son enseignement de telle sorte qu'il devienne non seulement un moyen de propagande ou tout au moins de résistance confessionnelle, mais encore un instrument de règne, et de règne parlementaire.

Ignorât-on la date et l'origine du règlement, on reconnaîtrait sans doute, à la seule inspection des dispositions qui viennent d'être citées, qu'il a été fait par des membres du Parlement, en face des protestants et des Jésuites, avec l'intention arrêtée de maintenir contre les uns le dogme de l'obéissance absolue due au pouvoir royal, contre les autres le principe de la soumission aux décisions des magistrats.

Quelque soin, du reste, que les rédacteurs parlementaires des statuts puissent prendre de condamner les Jésuites sans les nommer et d'élever entre eux et l'Université une nouvelle barrière, ils ne parviennent cependant pas à se dérober eux-mêmes à l'influence de la puissante Société : ils n'hésitent pas à s'approprier les améliorations pédagogiques effectuées par les Jésuites et à en faire profiter l'Université. Sous l'action de la concurrence, des réformes vainement réclamées pendant tout le xvi^e siècle par les plus grands esprits de cette époque, obtiennent enfin droit de cité dans le sein de l'Université parisienne. La durée du cours de philosophie, si longtemps maintenue à trois ans et demi, est réduite à deux

(1) Traduction donnée par M. Théry, dans son *Histoire de l'éducation en France* (tome II, pages 357 et 358).

années. Aristote continue, il est vrai, d'en remplir toutes les classes ; mais, si le Stagirite reste le roi de l'Université, la scolastique est détrônée : bien plus, elle est condamnée en termes exprès :

« 41° On étudiera soigneusement, dit le règlement, les disputes d'Aristote contre les anciens physiciens, où brille la merveilleuse pénétration de son génie, rejetant les vaines et puériles questions introduites depuis par des auteurs barbares, condamnées ensuite par un siècle plus poli et plus civilisé, et que des esprits durs et baroques ont essayé tout récemment de faire renaître et relleurir.

« 42° Le texte d'Aristote sera expliqué philosophiquement et non grammaticalement ; c'est la solidité du fond plutôt que la force des mots qu'il faut faire ressortir (1). »

Bien plus, les réformateurs universitaires proclament un principe qui bouleverse la pratique séculaire de l'Université et dénote une conception absolument nouvelle du but de l'éducation. Le règlement exige que « les écoliers n'entrent dans la classe de philosophie que lorsqu'ils sauront assez de grec et de latin, et qu'ils posséderont bien les préceptes de la grammaire et de la rhétorique » (2) : c'est le renversement pur et simple de l'ancien système dialectique. Les auteurs du règlement imitent aussi les Jésuites, en ce qui concerne les disputes scolaires, qui sont non pas supprimées, mais limitées à une heure par jour. Ils font une large part aux exercices de style jusqu'alors laissés presque entièrement de côté : à l'enseignement du grec, si longtemps négligé par l'Université ; enfin, à la lecture des auteurs que les statuts universitaires enjoignent de choisir parmi les ouvrages des anciens, à l'exclusion « de ces misérables livres nouveaux » que les professeurs scolastiques avaient maintenus avec tant de persistance dans les mains des écoliers (3). De même, le nombre

(1) Théry, *loco citato*, tome II, page 365.

(2) Théry, *loco citato*, tome II, page 364.

(3) Le texte du règlement sur ce point si important mérite d'être mis sous les

des heures de travail est ramené, suivant l'usage des Jésuites, à dix par jour, dont six de classes ; de même encore, les réformateurs essaient d'introduire dans les collèges universitaires le principe de la gratuité des leçons.

Cependant, comme le remarque avec raison M. Ch. Jourdain (1), si habile que pût être cette imitation déguisée de l'enseignement jésuitique, les vieux parlementaires et les vieux universitaires n'avaient qu'une foi médiocre dans l'efficacité de la réforme. Ils craignaient que les emprunts ainsi faits au système pédagogique d'une corporation rivale

yeux du lecteur : « 23° Et puisque la connaissance des langues, dit-il, doit être puisée dans les bons et anciens auteurs, les maîtres appelés régents auront à se pourvoir d'un choix d'excellents livres ; en même temps qu'ils exposeront aux jeunes enfants les règles de la grammaire, ils leur feront connaître des morceaux des comédies de Térence, des épîtres familières de Cicéron, des Bucoliques de Virgile et d'autres auteurs pareils d'une latinité pure ; ils expliqueront aux élèves plus avancés quelques passages de Salluste, des Commentaires de César, des Offices de Cicéron et des discours les plus faciles du même auteur, ainsi que Virgile et Ovide ; cependant, ils reviendront de temps en temps sur les règles des deux langues ; ils liront aux élèves plus âgés de la seconde et de la première classe les ouvrages les plus difficiles de Cicéron, ses discours, ses Tusculanes et ses autres traités philosophiques, ses livres de l'Orateur, l'Orateur, le Brutus, les Partitions oratoires, les Topiques et Quintilien, sans oublier toutefois les poètes, Virgile, Horace, Catulle, Tibulle, Propertius, Perse, Juvénal, et quelquefois Plaute. Et pour que les écoliers ne demeurent pas étrangers à la langue grecque, après avoir appris les préceptes de la grammaire, ils étudieront quelque chose de l'Iliade ou de l'Odyssée d'Homère, du poème d'Hésiode sur les Travaux et les Jours, des Idylles de Théocrite ; en outre, quelques dialogues de Platon, un certain nombre de harangues de Démosthène et d'Isocrate, des hymnes de Pindare et d'autres morceaux de ce genre, selon le choix des maîtres et la portée des disciples. Quant à ces misérables livres modernes qui se sont glissés dans les collèges, il faut les rejeter et revenir à des sources plus pures ; il faut aussi repousser absolument les ouvrages d'une doctrine suspecte. — 25° Puisque les anciens ont avancé et que l'expérience de chaque jour nous prouve que, pour apprendre à parler, le meilleur moyen est d'écrire, et que, pour apprendre à écrire, il faut lire et imiter les bons auteurs et composer assidument ; des six heures de travail journalier et public qui constituent les classes, une sera consacrée à apprendre les préceptes et les règles et à les approfondir avec les professeurs ; toutes les autres à entendre lire les poètes, les historiens, les orateurs, à les étudier, à les apprendre par cœur, à les imiter, enfin à la méditation et à l'exercice de parler et d'écrire. » (Théry, *loco citato*, tome II, pages 361 et 362).

(1) *Histoire de l'Université de Paris aux XVII^e et XVIII^e siècles*, page 26.

n'eussent pour résultat de désorganiser l'Université, de rompre sa forte unité et de discréditer ses anciennes méthodes sans lui communiquer la jeunesse, l'esprit d'entreprise et la prudente hardiesse de ses redoutables rivaux. Il leur paraissait impossible de donner quelque vitalité à cette organisation hétérogène et de faire utilement appliquer par les professeurs des règles nouvelles, dont ils n'avaient pas l'esprit. Le seul résultat certain de la réforme devait être, suivant eux, de consommer ce qu'ils appelaient « l'asservissement de l'Université », en consacrant, par cet exemple notable, le principe de l'intervention du pouvoir royal et de la réglementation parlementaire en matière d'enseignement.

II

Ils ne se trompaient pas. Plus le temps marche en effet, plus s'accroît la tendance de la monarchie à concentrer dans ses mains tous les pouvoirs, plus on voit prendre corps et se fortifier la doctrine étatiste en matière d'éducation. Sans doute l'État ne prétend pas encore enseigner lui-même ; mais il considère comme une de ses prérogatives les plus certaines celle de concéder seul et de refuser seul à qui bon lui semble la licence d'enseigner. On n'enseignera plus que par privilège du roi, et le roi pourra toujours retirer les privilèges qu'il aura concédés.

Ce système du privilège ne s'applique, il est vrai, qu'aux universités et aux collèges, à ce que nous appellerions aujourd'hui l'enseignement secondaire et supérieur. Le pouvoir royal laisse et laissera, jusqu'à la Révolution, l'école primaire en dehors de sa tutelle : celle-ci continuera de fonctionner sous la surveillance du clergé, avec des maîtres agréés par lui, choisis soit par l'assemblée des pères de famille, soit par les curés. Toutefois, à mesure que l'unité religieuse de la France est rompue par le protestantisme, le

pouvoir ecclésiastique et le pouvoir royal interviennent de plus en plus dans la famille pour assurer l'assiduité des enfants à l'école et leur instruction religieuse. Déjà le concile de Trente avait enjoint aux parents de faire instruire leurs enfants. Louis XIV, à son tour, par un édit du 13 décembre 1698, renouvelé en 1724, rend l'instruction primaire obligatoire (1).

Bien plus, comme le roi est en quelque sorte le père de tous ses sujets, son autorité peut, dans certains cas, se substituer à celle des pères de famille et annuler celle-ci. Le roi, il est vrai, s'abstiendra presque toujours, d'exercer pareil pouvoir ; mais, au besoin, il en usera. C'est ainsi qu'après avoir fait fermer les « Petites écoles » de Port-Royal, Louis XIV prélude à la révocation de l'Édit de Nantes en enlevant les enfants des protestants à leurs pères et mères. D'après l'édit de janvier 1686, les enfants des religionnaires devaient être mis, à compter de cinq ans et jusqu'à l'âge de seize ans, entre les mains de leurs parents catholiques, et, s'ils n'en avaient pas, confiés à des catholiques qui seraient désignés par les magistrats, pour être élevés dans la religion catholique, apostolique et romaine (1).

Rien de plus tristement caractéristique que les considérants de cet acte tyrannique :

« Ayant ordonné, — y est-il dit, — que les enfants qui naîtront de nos sujets qui font profession de la R. P. R., seraient élevés dans la R. C. A. et R., nous estimons à présent nécessaire de procurer avec la même application le salut de ceux qui étaient nés avant cette loi et de suppléer de cette sorte au défaut de *leurs parents qui, se trouvant encore malheureusement engagés dans l'hérésie, ne pourraient faire qu'un mauvais usage de l'autorité que la nature leur donne pour l'éducation de leurs enfants* ; — A ces causes, etc... (2). »

(1) Babeau, *Le village sous l'ancien régime*, p. 286, 297.

(2) *Anciennes lois françaises*, tome XIX, p. 543 et suivantes.

Jamais la dictature de l'État en matière d'enseignement n'a été plus hautement affirmée, et les oppresseurs, les persécuteurs de tous les temps n'ont eu, pour colorer leurs attentats, qu'à s'inspirer de cette théorie abominable.

A vrai dire, ni cette doctrine, ni ces actes n'étaient en contradiction avec les idées du temps. Elles constituaient, d'ailleurs, bien moins une atteinte à la liberté de l'enseignement qu'une violation de la liberté de conscience. Mais, rien n'est plus glissant qu'une telle pente. Aussi, après s'être prévalu de considérations religieuses, après avoir prétexté la nécessité de maintenir l'unité de foi pour enlever à leurs parents des enfants de cinq ans, ne devait-on pas tarder à invoquer un prétendu intérêt général pour essayer d'imposer aux familles un plan d'éducation nationale et pour tenter de jeter dans un moule unique toutes les intelligences et toutes les âmes d'enfants.

Et non seulement ces actes d'oppression ne soulèvent pas de réprobation en dehors de ceux qui en sont directement les victimes, mais encore les principes au nom desquels ils s'accomplissent obtiennent les adhésions les plus inattendues. Une idée nouvelle, ou plutôt renouvelée du paganisme, et née du fétichisme monarchique de la France pour le roi-Soleil, s'empare de plus en plus des esprits : c'est celle du droit souverain et absolu, de l'espèce de « domaine éminent » du monarque sur l'enfance : principe qui eût soulevé d'indignation les pères de famille du xvi^e siècle, mais qui, vers la fin du xvn^e, devient presque article de foi. Il trouve son expression en quelque sorte dogmatique sous la plume de l'un des plus grands écrivains et des plus vertueux prélats de la cour de Louis XIV, — dans les œuvres de Fénelon. En effet, au milieu de tant de préceptes moraux qui forment comme un traité d'éducation, bien qu'ils s'adressent plus spécialement à un élève couronné, le *Télémaque* renferme un passage particulièrement digne de remarque au point de vue des droits de l'État en matière d'enseignement. C'est celui où, organisant la république idéale et royale de

Salente et traçant, d'une main quelque peu despotique, la constitution de cet État vertueux, soi-disant libre et déjà presque communiste, l'archevêque de Cambrai adresse, par la bouche de Mentor, ce conseil caractéristique à Idoménée :

« *Pour les enfants... ils appartiennent moins à leurs parents qu'à la république ; ils sont les enfants du peuple ; ils en sont l'espérance et la force ; il n'est pas temps de les corriger quand ils se sont corrompus. C'est peu que de les exclure des emplois, lorsqu'on voit qu'ils s'en sont rendus indignes ; il vaut bien mieux prévenir le mal que d'être réduit à le punir. Le roi, ajoutait-il, qui est le père de tout son peuple, est encore plus particulièrement le père de la jeunesse, qui est la fleur de toute la nation. C'est dans la fleur qu'il faut préparer les fruits. Que le roi ne dédaigne donc pas de veiller et de faire veiller sur l'éducation qu'on donne aux enfants ; qu'il tienne ferme pour faire observer les lois de Minos, qui ordonnent qu'on élève les enfants dans le mépris de la douleur et de la mort. Qu'on mette l'honneur à fuir les délices et les richesses ; que l'injustice, le mensonge, l'ingratitude et la mollesse passent pour des vices infâmes. Qu'on leur apprenne, dès leur tendre enfance, à chanter les louanges des héros qui ont été aimés des dieux, qui ont fait des actions généreuses pour leur patrie et qui ont fait éclater leur courage dans les combats : que le charme de la musique saisisse leurs âmes, pour rendre leurs mœurs douces et pures. Qu'ils apprennent à être tendres pour leurs amis, fidèles à leurs alliés, équitables pour tous les hommes. même pour leurs plus cruels ennemis : qu'ils craignent moins la mort et les tourments que le moindre reproche de leur conscience. Si, de bonne heure, on remplit les enfants de ces grandes maximes et qu'on les fasse entrer dans leur cœur par la douceur du chant, il y en aura peu qui ne s'enflamment de l'amour de la gloire et de la vertu.*

« Mentor ajoutait qu'il était capital d'établir des écoles publiques pour accoutumer la jeunesse aux plus rudes exercices du corps et pour éviter la mollesse et l'ois-

veté, qui corrompent les plus beaux naturels, etc.... (1). »

Ce n'est pas ici le lieu d'examiner dans ses détails ce plan d'éducation populaire, dont l'admirable élévation morale n'a jamais été et ne saurait être contestée : il suffira de signaler le principe par lequel il débute, et que nul avant Fénelon n'avait aussi nettement formulé : « *Les enfants appartiennent moins à leurs parents qu'à la république.* »

III

L'affirmation d'une telle doctrine par l'archevêque de Cambrai, par le précepteur du duc de Bourgogne marque assurément une date dans l'histoire de la liberté d'enseignement. Son opinion, d'ailleurs, n'est pas isolée : elle tend déjà à devenir dominante au ^{xvii}e siècle ; elle va encore se généraliser et s'accroître au ^{xviii}e siècle, malgré les résistances du vieil esprit français, en dépit aussi des théories libérales des philosophes. La lutte passionnée de l'Université et du Parlement contre les Jésuites et l'expulsion de ceux-ci constituent un des symptômes les plus caractéristiques de cet état d'esprit, en même temps que l'un des incidents les plus retentissants et les plus connus, mais non pas le plus grave, de cette lutte entre l'étatisme et la liberté. Trop de causes ont contribué à cet événement, trop de passions et de rancunes, politiques ou autres, se sont coalisées contre la Société de Jésus pour que l'on puisse attribuer exclusivement à des motifs d'ordre pédagogique l'ostracisme dont elle fut frappée : il est même à noter que l'arrêt qui la condamna, comme la bulle pontificale qui en prononça la dissolution, étaient fondés sur des considérations exclusivement théologiques ou politiques. Mais ce qui est tout à fait significatif, c'est la série

(1) *Télémaque*, livre XIV. — *Œuvres complètes de Fénelon*, tome VI, p. 47 et 48.

des tentatives de réorganisation scolaire qui suivit l'expulsion des Jésuites.

A peine l'ordre dissous et ses collèges envahis par ses anciens concurrents, le Parlement de Paris donne une expression très nette et très précise à une idée qui depuis longtemps était dans l'air : celle de l'unification et de la centralisation de l'enseignement : par un arrêt du 9 septembre 1762, il fait appel à tous les autres parlements et aux universités pour obtenir l'exposé d'un « plan général d'éducation ». Or, vingt-sept ans à peine séparent l'ouverture de cette enquête de celle des États généraux : les réformateurs de l'Assemblée nationale ne seront donc, dans leurs plans d'éducation nationale, que les continuateurs du Parlement de Louis XV.

À cet appel des parlementaires, l'Université de Paris est une des premières à répondre. Elle demande l'établissement d'une simple « correspondance » entre les diverses universités et de ces universités avec les collèges ; elle propose, en outre, de soumettre ces collèges à l'autorité de l'Université et de les obliger à n'employer que des maîtres agréés par elle. « Les collèges, dit-elle, recevront de l'Université à laquelle ils seront soumis des maîtres habiles et exercés dans l'art de former les cœurs et les esprits, une discipline fondée sur des statuts sages et réfléchis, des principes de goût puisés à la meilleure source, *la tradition* des maximes chères à l'État, des livres élémentaires faits avec clarté et exactitude, et surtout une méthode d'enseigner dont une longue expérience a justifié la perfection. »

Ce n'était pas encore, on le voit, le monopole, mais la mainmise sur les collèges, que l'Université de Paris réclamait, plus ou moins ouvertement, à son profit. En cela, elle parlait et agissait, — il faut bien le reconnaître, — comme une corporation privilégiée ; et c'était bien encore comme telle qu'elle repoussait, justement d'ailleurs, l'intervention de l'État dans l'enseignement : « Les sciences, disait-elle, doivent être surveillées, mais elles ne doivent pas être servilement conduites : il est une gêne qui leur serait plus nuisible

que le défaut de protection et, pourvu qu'elles soient encouragées avec discernement, elles acquièrent d'elles-mêmes le degré de perfection dont chaque âge les rend susceptibles. »

Mais déjà d'autres novateurs plus hardis préconisaient le système de l'État enseignant. Cette thèse était soutenue par quelques-uns des parlementaires consultés par ceux de Paris. Nul ne la développa avec plus d'ardeur que M. de La Chalotais, procureur général près le Parlement de Bretagne : « Je prétends, disait-il dans son *Essai d'éducation nationale* (1), revendiquer pour la nation une éducation qui ne dépende que de l'État, parce qu'une nation a un droit inaliénable et imprescriptible d'instruire ses membres, parce qu'enfin les enfants de l'État doivent être élevés par les membres de l'État. »

Mis en présence de ces systèmes contraires, le Parlement de Paris ne se hâta pas de conclure. Toutefois, le président Roland d'Erceville qui avait été chargé de présenter le résumé des divers avis et mémoires reçus par la Cour, ne put le faire sans donner son sentiment personnel, qui doit, dans une certaine mesure, être considéré comme reflétant celui de la compagnie tout entière. Or, le président paraissait partager la plupart des opinions de La Chalotais, en les exprimant seulement sous une forme plus modérée. Il acceptait d'abord sans restriction le principe d'une éducation nationale ; il voulait, de plus, que la direction de cette éducation nationale fût centralisée à Paris, au moyen d'une école « mère et surintendante des autres écoles », de manière à procurer à toute la France « des mœurs semblables, une législation commune et surtout un même droit national ».

Que faisait cependant la royauté ? Elle n'ignorait pas les graves problèmes soulevés par la consultation du Parlement ; mais elle ne prétendait pas les aborder, encore moins les

(1) Compte rendu présenté aux Chambres assemblées, le 24 mars 1764.

résoudre. Bornant son ambition à une œuvre plus modeste, le pouvoir royal voulut simplement mettre un peu d'ordre dans l'organisation des nombreux collèges libres qui s'étaient fondés un peu partout par les soins du clergé, des municipalités ou des particuliers, souvent même avec l'aide des rois, et qui ne dépendaient d'aucune université. Ce fut l'objet d'un édit rendu en 1763 et dont le préambule, en résumant la situation, affirmait très nettement la résolution du gouvernement d'assurer à tous une égale protection :

« ...Deux sortes d'écoles, y était-il dit, existent aujourd'hui dans nos États : les unes gouvernées par les Universités, sous leur protection et leur discipline, soumises à leurs droits et à leurs statuts ; les autres subsistant chacune par son propre établissement et dispersées dans toute l'étendue de notre royaume. *Nous devons également à toutes notre protection royale et notre attention particulière.* »

Partant de ces principes, l'édit laissait intacte l'organisation des collèges dépendant des universités. Il ne modifiait en rien, pour les autres collèges, « les conditions primitives des fondations ». Il exigeait seulement que l'administration de chacun de ces collèges libres fût confiée à un bureau spécial et indépendant, dont la composition devait offrir toutes garanties de stabilité et de bonne gestion : il devait être composé de délégués du clergé, de magistrats, de membres du corps municipal et de « notables habitants du lieu à qui surtout l'éducation des enfants doit être recommandable », Le bureau ainsi formé devait nommer le principal, le professeur et les régents, le choix des agents inférieurs étant confié au principal ; enfin, ce même bureau rédigeait les règlements généraux de l'établissement, sous réserve de l'homologation des parlements.

Cet édit fut, suivant l'usage, transmis au Parlement de Paris pour être enregistré ; mais, avant de procéder à l'enregistrement, la Cour jugea à propos d'y joindre une instruction réglementaire afin d'établir l'unité d'administration entre les divers collèges, et elle recommanda aux futurs bureaux

de « se conformer autant que possible aux usages et méthodes de l'Université de Paris. »

Uniformité, centralisation, pouvoir souverain de l'État en matière d'enseignement, éducation nationale donnée par l'État, monopole universitaire : toutes ces idées qui allaient être discutées avec passion, tous ces systèmes qui allaient être essayés ou appliqués pendant plus d'un siècle, se trouvaient donc déjà proposés et agités aux derniers jours de la monarchie. La Révolution n'avait qu'à s'en emparer.

CHAPITRE VI

LA RÉVOLUTION

La Révolution et l'éducation. — Double rôle de la Révolution : reconstitution théorique, destruction effective de l'enseignement. — Les cahiers de 1789. — L'Assemblée Constituante. — Plan de Mirabeau. — Rapport de Talleyrand. — Déclaration de principes insérée dans la Constitution de 1791.

L'Assemblée Législative. — Rapport de Condorcet. — Décret de l'Assemblée abolissant les corporations ; suppression des Universités et des congrégations enseignantes.

La Convention. — Nombreuses propositions et fréquents débats sur l'enseignement. — Loi du 29 frimaire an II. — Loi de brumaire an III et constitution de l'an III. — État déplorable des établissements d'enseignement.

Le Directoire. — Ses efforts pour annuler en fait les dispositions de la constitution de l'an III. — Arrêtés du 27 brumaire an VI (stage scolaire) et 17 pluviôse an VI. — Messages aux Conseils.

I

Il était impossible que, dans le grand mouvement qui emporta les esprits à la veille de la Révolution, l'instruction publique ne fût pas l'objet de vives préoccupations et de discussions passionnées. Les Cahiers de 1789 en portent la trace visible. Il n'est guère de question plus fréquemment agitée par eux que celle de l'enseignement. Les doléances sur son état y abondent, ainsi que les vœux tendant à sa réorganisation ; mais il n'y est presque jamais fait mention de la liberté d'enseigner. Il est fort rare que les rédacteurs des Cahiers revendiquent, pour chaque citoyen, le droit de tenir école ou, pour le père de famille, le droit de choisir en toute indépendance l'éducateur de ses enfants.

On a donné de ce silence une explication fort plausible : c'est qu'en fait, et sauf exception pour les Jésuites, cette

liberté existait dans la mesure où la concevait alors la grande masse des citoyens. Le caractère religieux de l'éducation à tous les degrés, le contrôle exercé sur les établissements d'instruction étaient conformes aux vœux de l'immense majorité des Français qui ne croyaient avoir, de ce chef, aucune réclamation à formuler. Seuls, les protestants, dont l'édit de 1686, renouvelé sous Louis XV, violait si gravement le droit le plus sacré, devaient désirer le changement de la législation existante. Aussi voit-on le Tiers-État de la sénéchaussée de La Rochelle insister sur « la nécessité d'une réforme à l'égard des établissements d'éducation publique » ; il demande « que l'éducation publique soit tellement modifiée qu'elle puisse convenir aux citoyens de tous les ordres et former des hommes vertueux et utiles pour toutes les classes de l'État ». Il réclame, en particulier, dans le régime des collèges, l'abandon de « ce principe qui, en assujettissant indistinctement au culte catholique tous les jeunes gens qui les fréquentent, en éloigne nécessairement ceux qui professent un culte étranger » ; il signale les inconvénients de ce système qui oblige les non-catholiques à faire élever leurs enfants à l'étranger, au grand détriment de la France qui perd ainsi des sommes considérables et d'utiles citoyens.

D'autres cahiers renferment des propositions moins justes et moins fortement motivées. Ainsi, celui de Ventabres-sur-Aix veut l'établissement « dans chaque capitale (*sic*), d'écoles, collèges de morale, d'histoire naturelle, physique, mathématique » ; il demande « le rétablissement des Universités » et propose de faire face aux dépenses en réformant le clergé, c'est-à-dire en ne conservant que les chanoines, prêtres et curés desservants, en abolissant les bénéfices, en sécularisant tous les réguliers et en affectant aux écoles les biens du clergé supprimé ».

Ces vœux ne renferment que l'expression d'opinions isolées et, pour ainsi dire, individuelles. Il en est un, au contraire, qui se retrouve dans un grand nombre de cahiers et qui porte bien la marque de l'époque : c'est celui par lequel les

États-Généraux sont invités à élaborer un plan d'« éducation nationale ». Les auteurs de ce vœu ont, comme tous leurs contemporains, une foi robuste dans l'action nécessairement bienfaisante d'un gouvernement représentatif, dans la puissance souverainement efficace de la loi ; ils sont, de plus, avides d'uniformité et de centralisation : aussi une réforme de l'enseignement ne leur paraît-elle utile et désirable que si elle est effectuée suivant un plan unique et symétrique, en vertu d'idées générales et de résolutions d'ensemble prises par la majorité des représentants de la nation. Ils ne sont en cela que les continuateurs des réformateurs parlementaires dont le président Roland d'Erceville avait récemment exposé les vues (1) ; ils ne font qu'annoncer et préparer les lois des assemblées révolutionnaires et surtout celles qui, sous l'empire, constitueront l'Université. Il est à noter, cependant, qu'ils ne parlent pas du monopole.

Mise en présence de ces vœux, qu'allait faire l'Assemblée constituante ?

On ne saurait comprendre ni la Révolution, ni son œuvre, si l'on ne tient compte de la double tendance et de la double action, l'une et l'autre contradictoires, qui la caractérisent. Faite au nom de la liberté par la violence, elle a, dès le début, oscillé entre l'esprit libéral et l'esprit jacobin. Elle a voulu faire de grandes choses par ses lois et elle a fait de grandes ruines par ses actes. Cette contradiction douloureuse entre les prétentions de la Révolution et ses résultats n'a jamais été mise en lumière avec plus d'éloquence que par M. Guizot, dans un opuscule, bien oublié, de sa première jeunesse et qui est précisément consacré à l'histoire de l'instruction publique. Dans sa langue admirable, il parle de « ce système d'une création nouvelle, qui devait tout embrasser et qui commençait par frapper à mort tout ce qui existait, même quand on n'en décréait pas la destruction immédiate..... »

(1) Voir plus haut, p. 68.

« ...L'esprit humain, — dit-il encore, — avait, à cette époque, embrassé l'ensemble de la société et des institutions sociales avec une force et une étendue jusqu'alors inconnues, mais aussi avec un orgueil bien au-dessus de sa puissance. L'homme croyait avoir, comme le dieu de Platon, conçu dans sa pensée le véritable type de l'univers, et il était impatient de modeler le monde réel, qu'il ne considérait que comme une matière inerte et désordonnée, d'après les formes idéales et les lois primitives qu'il venait enfin de découvrir. Ces créateurs mortels se saisirent de la société comme l'Éternel s'était saisi du chaos et prétendirent à la puissance de la parole divine. Institutions politiques, lois civiles, religion, philosophie, morale, relations commerciales, diplomatiques, domestiques, les opinions, les intérêts, les habitudes, les mœurs, l'Etat, les familles, les individus, tout fut à reconstruire ; tout avait été jusque-là le produit d'une force aveugle ; tout devait être l'ouvrage de la raison. Alors se manifestèrent en même temps, et tous les progrès qu'avait faits cette raison si superbe, et tous les secrets de sa faiblesse ; alors on vit à la fois la source et la vanité de son orgueil : les conséquences d'un tel état de l'esprit humain ne tardèrent pas à se développer. »

En ce qui concerne particulièrement l'instruction publique, « les anciens établissements, — dit encore M. Guizot, — furent attaqués et décriés aux yeux de la France entière ; leur chute ou, si l'on veut, leur métamorphose prochaine, fut solennellement prononcée ; ils perdirent ainsi toute confiance, toute consistance et tout crédit. Mais les plans nouveaux, d'après lesquels on devait les remplacer ou les recréer, ne furent point mis à exécution (1). »

Ces dernières lignes résument de la façon la plus exacte l'œuvre scolaire de la Constituante. D'une main, elle inscrivait dans la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* toutes les libertés qui servent de points d'appui à la liberté

(1) *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France*, par F. Guizot. Paris, Maradan, 1816, 1 vol. in-8°, p. 36-38.

d'enseignement : liberté individuelle, liberté de la pensée, liberté de conscience, liberté du travail, égalité des citoyens devant la loi ; de l'autre, elle confisquait les biens ecclésiastiques et ceux des établissements publics, enlevant ainsi à nombre d'écoles ou de collèges les ressources qui les faisaient vivre. L'Université voyait ses privilèges supprimés dans la nuit du 4 août ; elle-même était frappée de mort comme toute corporation : la constitution civile du clergé et l'obligation du serment civique rendaient impossible le maintien des écoles ecclésiastiques ; et, à la place de toutes ces institutions disparues, l'Assemblée constituante plaçait simplement une déclaration pompeuse mais vide inscrite dans la Constitution.

Quant aux innombrables plans de réorganisation qui lui furent soumis, elle se contenta d'en remercier les auteurs et de les classer dans ses archives ; mais elle n'essaya même pas d'en aborder l'examen. Et cependant, certains de ces plans, deux surtout, méritaient les honneurs de la discussion, ne fût-ce que par égard pour les noms dont ils étaient signés : l'un, en effet, émanait de Mirabeau, l'autre de Talleyrand.

Le « plan » de Mirabeau est, en réalité, une série de discours préparés en vue de la discussion des projets de loi sur l'enseignement et qui ne furent jamais prononcés. Trouvés, après la mort du grand orateur, ils furent publiés par son médecin et ami Cabanis. On a prétendu même qu'ils étaient l'œuvre de ce dernier ; mais, dans tous les cas, ils ont été composés sous l'inspiration de Mirabeau, et ils peuvent être considérés comme écrits presque sous sa dictée. Il semble donc indispensable de dire au moins quelques mots de ce travail, où nous trouvons exposée complètement et avec ordre la théorie pédagogique de l'un des esprits les plus pénétrants et les plus puissants de la Révolution, en même temps que le reflet des idées de la fraction modérée de l'Assemblée.

Mirabeau, qui était de trop vieille race et avait trop étudié la constitution anglaise pour être jamais démocrate, traversait, en effet, lorsqu'il écrivit ces discours, la dernière phase

de sa vie, celle où, alarmé des résultats de ses premières violences et craignant la prolongation du désordre, il s'efforçait de ramener à une vie politique régulière et paisible les éléments discordants que les premières commotions révolutionnaires avaient déchaînés. Médiocre admirateur de l'Assemblée qu'il dominait par l'ascendant de son génie et qu'il conduisait en la méprisant, il se préoccupait surtout de la mettre en garde contre sa propre fécondité législative : il lui signalait le péril de la réglementation à outrance et l'adjurait avec grande raison de « ne pas trop gouverner ».

C'est dans ce sage esprit qu'il se préparait à aborder la discussion des projets de loi sur l'enseignement. Il ne croyait ni rationnel, ni prudent, ni juste que l'Assemblée se considérât comme investie d'une sorte de dictature pédagogique et prétendit imprimer à l'éducation une direction déterminée : il lui assignait pour unique mission celle de mettre à la disposition du pays les moyens d'instruction les plus nombreux et les meilleurs, sans essayer jamais de diriger l'esprit public. Il récusait, à cet égard, l'exemple des républiques de l'antiquité et répudiait la doctrine oppressive du droit de l'État sur les enfants, doctrine soutenue par l'auteur du *Contrat social*, et déjà énoncée, comme on l'a vu, par le législateur idéal de Salente (1). « Quant à vous, Messieurs, — aurait-il dit avec cette éloquence vigoureuse qui ne brillait jamais d'un plus vif éclat que sous l'inspiration d'une idée juste et vraie, — quant à vous, Messieurs, vous n'avez pas d'opinions favorites à répandre ; vous n'avez aucune vue particulière à remplir ; votre objet unique est de rendre à l'homme l'usage de toutes ses facultés, de le faire jouir de tous ses droits, de faire naître l'existence publique de toutes les existences individuelles librement développées, et la volonté générale de toutes les volontés privées, constantes ou variables, suivant qu'il plaira aux circonstances. En un mot, dans vos principes, les hommes doivent

(1) Voir plus haut, page 65.

être ce qu'ils veulent, vouloir ce qui leur convient, et faire toujours exécuter ce dont ils sont convenus... Il ne s'agit point de faire contracter aux hommes certaines habitudes, mais de leur laisser prendre toutes celles vers qui (*sic*) l'opinion publique ou des goûts innocents les appelleront (1). »

En traçant ces lignes, nul doute que Mirabeau eût en vue ces sectaires dont il parle, qui se montraient déjà, qu'il pouvait coudoyer à l'Assemblée et qui, voulant ressusciter l'idolâtrie césarienne des anciens empires païens, ne considéraient le citoyen, l'homme, l'enfant lui-même que comme une matière à expériences pour le législateur. Ennemi de toutes les utopies et de tous les despotismes (sauf celui de sa bouillante nature et de son éloquence), il n'admettait pas avec Rousseau que l'homme pût s'élever seul, par le développement spontané de sa nature : il reconnaissait la nécessité d'une main humaine pour l'accomplissement de la grande œuvre de l'éducation ; mais il ne voulait ni que cette main fût trop lourde, ni surtout que ce fût celle de l'État. Dans cet ordre d'idées, il repoussait également l'instruction obligatoire et l'instruction gratuite ; il n'admettait même qu'à titre exceptionnel et en raison des circonstances, une intervention quelconque de l'État dans le domaine de l'enseignement. « Les principes rigoureux, écrivait-il, sembleraient exiger que l'Assemblée nationale ne s'occupât de l'éducation que pour l'enlever à des pouvoirs ou à des corps qui peuvent en dépraver l'influence. Il semble que, pour lui donner plus d'énergie, ce serait assez de la livrer à elle-même... ; mais l'ignorance du peuple est si profonde, etc. (2). » Il se proposait encore, avec son lumineux bon sens, de mettre en garde l'Assemblée contre ces rêves de régénération sociale dont tant d'esprits faux berçaient alors le public et les législateurs.

(1) *Travail sur l'éducation publique, trouvé dans les papiers de Mirabeau l'aîné, publié par P.-J.-C. Cabanis, docteur en médecine, etc. Paris, Imprimerie nationale, 1791. — Première partie du discours, De l'instruction publique et de l'organisation du corps enseignant, p. 10 et 11.*

(2) *Ibid.*, p. 12.

« Il ne vous est pas donné, aurait-il dit (1), de faire éclore tout à coup une race nouvelle, ni même de tracer les moyens de détail qui doivent régénérer les habitudes de tout un peuple, comme vous avez régénéré sa constitution. Vous devez donc vous borner à jeter patiemment les germes de tout le bien que la perfectibilité de l'homme nous promet ; de créer la machine de l'éducation nationale d'après les mêmes motifs et dans le même esprit que toutes les autres ; je veux dire, d'organiser le corps enseignant sur des principes simples, qui lui communiquent la plus énergique activité, qui préviennent les inconvénients, qui repoussent les abus, qui résistent même à l'action des temps et se prêtent à toutes les additions utiles. »

Là devait se borner, d'après Mirabeau, le rôle de l'Assemblée. Il ne lui reconnaissait pas le droit de fixer elle-même les méthodes d'enseignement. « L'éducation, disait-il, sera d'autant meilleure qu'on aura laissé plus à faire à l'industrie des maîtres et à l'émulation des élèves... »

Nul n'a proclamé plus hautement que lui la liberté d'enseignement. « *Tout homme, écrivait-il, a le droit d'enseigner ce qu'il sait et même ce qu'il ne sait pas.* La société ne peut garantir les particuliers des fourberies de l'ignorance que par des moyens généraux qui ne lèsent pas la liberté. Enseigner est un genre de commerce : le vendeur s'efforce de faire valoir sa marchandise, l'acheteur la juge et tâche de l'obtenir au plus bas prix. Le pouvoir public, spectateur et garant du marché, ne saurait y prendre part, soit pour l'empêcher, soit pour le faire conclure : *il protège tout ce qui ne viole le droit de personne, il n'est là que pour les laisser tous agir librement et pour les maintenir en paix...* Les hommes, conclut-il, doivent être ce qu'ils veulent, vouloir ce qui leur convient et faire exécuter ce dont ils sont convenus. »

L'exposé des idées de Mirabeau était complété par un projet de loi qu'il avait l'intention de développer devant l'Assem-

(1) *Ibid.*, p. 23.

blée Nationale, le jour où celle-ci aurait abordé les questions d'instruction publique. Un des articles essentiels, on pourrait même dire l'article capital de ce projet (article 25. titre I^{er}) consacrait dans les termes les plus formels la liberté d'enseignement. Il était conçu en ces termes : « L'établissement de toute école particulière pour les enfants de l'un ou de l'autre sexe sera parfaitement libre. » Mirabeau ne concevait pas que la liberté individuelle, celle de la conscience et celle de la pensée pussent, à cet égard, subir la moindre atteinte. Il n'admettait pas davantage que la nomination et la surveillance des membres du corps enseignant fussent confiées à l'autorité exécutive. « Aucun pouvoir permanent, disait-il, ne doit avoir de pouvoirs aussi redoutables (1). » Il proposait d'en charger des corps électifs : au centre, un comité d'éducation choisi dans le sein de l'Assemblée, agissant de concert avec quatre commissaires nommés par le département et un certain nombre de gens de lettres, devait désigner les candidats aux places d'académiciens et ceux-ci auraient été ensuite élus par les Académies ; dans les départements (qui devaient tous avoir au moins un collège et faire en sorte d'en établir un dans chaque district), les professeurs auraient été nommés par le directoire du département ; enfin, dans chaque commune, le maître d'école devait être nommé par le directoire du district, sur la présentation de trois candidats par la commune.

Il y aurait certes beaucoup à dire sur ce système dans lequel Mirabeau se laissait visiblement dominer par la manie, si répandue en son temps, de donner tout à l'élection. Mais, si son projet, d'ailleurs inachevé, est trop souvent chimérique dans les détails, il n'en est pas moins recommandable par l'esprit libéral qui l'inspire et l'on doit d'autant plus regretter qu'il n'ait pu venir en discussion devant la Constituante que, Mirabeau disparu, de toutes autres idées, des principes tout différents ne tardèrent pas à prévaloir.

(1) *Ibid.*, p. 14.

L'Assemblée Nationale, ayant reçu un nombre énorme de plans de réorganisation de l'instruction publique, les avait tous renvoyés à son comité de constitution et celui-ci, craignant les votes de surprise, avait prudemment fait décréter qu'avant le dépôt de son rapport, l'Assemblée ne s'occuperait « d'aucune partie de l'instruction ». Par surcroît de précaution, il avait confié le rapport à Talleyrand. Or, l'ancien évêque d'Autun était bien trop paresseux et trop diplomate pour apporter aucune précipitation dans l'accomplissement d'une tâche si considérable (1), et ce fut à la veille même de la séparation de la Constituante qu'il lui donna lecture de son travail.

Comme Mirabeau, Talleyrand se déclare partisan de la liberté d'enseignement.

D'après lui, l'instruction, envisagée comme « un produit de la société », réclame les principes suivants : « A. Elle doit exister pour tous. B. *Elle doit être libre.* — Si chacun, dit-il, a le droit de recevoir les bienfaits de l'instruction, *chacun a réciproquement le droit de concourir à les répandre : car c'est du concours et de la rivalité des efforts individuels que naîtra toujours le plus grand bien. La confiance doit seule déterminer le choix pour les fonctions instructives ; mais tous les talents sont appelés de droit à disputer le prix de l'estime publique. Tout privilège est, par sa nature, odieux ; un privilège en matière d'instruction serait plus odieux et plus absurde encore* (2). »

Comme consécration de ce principe, le projet de décret par lequel se terminait le rapport contenait un article ainsi conçu : « Il sera libre à tout particulier, en se soumettant aux lois générales sur l'enseignement public, de former des établissements d'instruction ; il sera tenu d'en instruire la municipalité et d'en publier le règlement. »

(1) On prétend même, — et le fait n'a rien d'invraisemblable, — qu'il confia la rédaction de son rapport à l'un de ses familiers, Desrenaudes, ancien oratorien, en se bornant à en donner le plan et les idées maîtresses.

(2) *Archives parlementaires*, p. 449.

L'hommage ainsi rendu au principe de la liberté d'enseignement était assurément complet. Toutefois le projet contenait une restriction d'autant plus dangereuse qu'elle était plus vague, dans les mots réservant l'observation des lois générales sur l'enseignement public ; et, d'un autre côté, l'esprit dans lequel était rédigé le rapport différait évidemment beaucoup de celui dont s'était inspiré Mirabeau, dans ses projets de discours sur l'éducation. Autant l'illustre tribun écartait l'action de l'État en matière d'instruction publique, autant le futur ministre de Napoléon réclame cette intervention en lui assignant nettement un but politique.

« ... *La Constitution*, — disait-il (1), — *existerait-elle véritablement si elle n'existait que dans notre Code ; si de là elle ne jetait ses racines dans l'âme de tous les citoyens : si elle n'y imprimait à jamais de nouveaux sentiments, de nouvelles mœurs, de nouvelles habitudes ? Et n'est-ce pas à l'action journalière et toujours croissante de l'instruction que ces grands changements sont réservés ? »*

La pensée est claire : il n'est plus question de la liberté du citoyen, ni du droit du père de famille, ni de celui de l'enfant. L'éducation est réclamée par Talleyrand comme un moyen de propagande politique : elle ne cessera plus guère, hélas ! d'avoir ce caractère.

Appliquant cette idée maîtresse, Talleyrand admet encore et même réclame l'intervention de la puissance publique sur presque tous les points du domaine pédagogique. S'il ne veut pas que l'instruction soit déclarée obligatoire, il propose de la rendre gratuite et il n'a aucun des scrupules de Mirabeau en fait de réglementation scolaire. Il ne prétend pas, il est vrai, que l'Assemblée nationale décrète la mise en pratique universelle et immédiate du système qu'il propose : il le présente plutôt comme une suite de conseils adressés aux départements que comme une loi impérative ; mais il n'hésite pas à comprendre dans son plan tous les détails de l'instruction

(1) *Ibid.*, p. 448.

depuis le choix des livres et des procédés d'enseignement jusqu'à la désignation des maîtres et à la répartition géographique des établissements d'instruction.

Il était naturellement impossible à la Constituante de discuter un pareil programme : elle en commença l'examen dans la séance du 25 septembre 1791 ; mais elle dut aussitôt renoncer à continuer le débat et renvoya l'étude du problème à l'assemblée qui allait lui succéder. Elle s'était contentée d'inscrire dans la nouvelle constitution un article, de principe, relatif à l'instruction publique et en partie conforme aux idées émises par Talleyrand :

« Il sera créé et organisé, — disait cet article, — une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la nouvelle délimitation du royaume. »

Ce texte, malgré sa concision, a une portée considérable. Il marque une date dans l'histoire de l'éducation. En effet, jamais encore l'organisation de l'enseignement n'avait été si directement rattachée à celle de l'État ; jamais n'avaient été si hautement affirmés par la loi les trois principes qui vont former le programme de toute une école politique en matière d'enseignement : souveraineté absolue de l'État dans ce domaine, gratuité de l'instruction primaire, communauté de l'éducation, c'est-à-dire, dans la pratique, essai de nivellement intellectuel par en bas. L'Assemblée donnait ainsi satisfaction aux auteurs de vœux ou de plans qui avaient, peu d'années auparavant, réclaté avec insistance la création d'un système d'éducation nationale ; mais elle s'en remettait à ses successeurs du soin d'élaborer cette loi. A la place des vastes édifices que le passé lui avait légués et qu'elle venait de jeter à terre, elle laissait un portique superbe ou prétentieux et, derrière ce portique, le désert.

II

Il en fut de l'Assemblée législative comme de la Constituante. Saisie d'un fort beau plan d'éducation nationale, elle ne le discuta pas ; mais elle adopta des mesures destructives des établissements d'instruction encore existants.

Le plan d'éducation nationale était l'œuvre de Condorcet. Il le présenta, en avril 1792, comme rapporteur du Comité d'instruction publique que l'Assemblée avait nommé aussitôt après sa réunion et auquel avait été renvoyé le projet de Talleyrand. Non moins énergiquement que l'ancien évêque d'Autun, Condorcet se prononça en faveur de la liberté de l'enseignement. Ses déclarations en ce sens sont aussi fermes qu'éloquentes.

« La première condition de toute instruction étant, dit-il, de n'enseigner que des vérités, les établissements que la puissance publique y consacre doivent être aussi indépendants qu'il est possible de toute puissance politique (1).

« ... Aucun pouvoir public — écrit-il encore (2) — ne doit avoir l'autorité, ni même le crédit d'empêcher le développement des vérités nouvelles, l'enseignement des théories contraires à sa politique particulière ou à ses intérêts momentanés. »

Il répond d'avance au fameux argument tiré, contre la liberté, du besoin d'unité morale de la nation : « Un pouvoir, — dit-il, — qui interdirait d'enseigner une opinion contraire à celle qui a servi de fondement aux lois établies, attaquerait directement la liberté de penser, contredirait le but de cette institution sociale, le perfectionnement des lois, suite nécessaire des opinions et du progrès des lumières (3).

Condorcet a foi dans l'influence bienfaisante que la con-

(1) Guillaume. *Procès-verbaux du Comité de l'instruction publique sous l'Assemblée législative*, p. 189.

(2) *Ibid.*, p. 190.

(3) *Ibid.*, p. 223.

currence, suite naturelle de la liberté, exercera sur les écoles officielles. Enfin, il affirme, avec une énergie qui n'a pas été dépassée, le droit imprescriptible du père de famille : « Les hommes, — dit-il (1), — ne sont rassemblés en société que pour obtenir la jouissance plus entière, plus paisible et plus assurée de leurs droits naturels et, sans doute, on doit y comprendre celui de veiller sur les premières années de ses enfants... *C'est un devoir imposé par la nature, et il en résulte un droit que la tendresse paternelle ne peut abandonner.* On commettrait donc une véritable injustice en obligeant les pères de famille à renoncer au droit d'élever leur famille. Par une telle institution, qui briserait les liens de la nature, détruirait le bonheur domestique, affaiblirait ou même anéantirait ces sentiments de reconnaissance filiale, premier germe de toutes les vertus, on condamnerait la société qui l'aurait adoptée, à n'avoir qu'un bonheur de convention et des vertus factices. »

De telles déclarations pouvaient assurément satisfaire les partisans les plus déclarés de la liberté ; toutefois la conclusion manquait : le projet présenté par Condorcet ne renfermait, en effet, aucune disposition consacrant le droit de chacun de tenir école et le droit du père de famille de choisir en toute liberté les éducateurs de ses enfants.

L'Assemblée législative n'eut pas, d'ailleurs, le loisir de mettre en discussion les propositions de son Comité d'instruction publique. Elle ne s'occupa de l'enseignement qu'à la veille de se dissoudre, et ce fut pour lui porter le coup le plus terrible qu'il eût encore reçu depuis le commencement de la Révolution. Le 18 août 1792, elle rendait un décret dont tous les termes sont à méditer. Elle commençait par déclarer « qu'un *État vraiment libre ne doit souffrir dans son sein aucune corporation, pas même celles qui, vouées à l'enseignement public, ont bien mérité de la patrie* » ; puis, partant de ce principe, elle prononçait la suppression de toutes les

(1) *Ibid.*, p. 231.

corporations séculières ou ecclésiastiques, « et généralement de toutes les corporations religieuses et congrégations séculières d'hommes ou de femmes, ecclésiastiques ou laïques, même celles uniquement vouées au service des hôpitaux ». C'était l'abolition définitive des Universités ; c'était l'arrêt de mort des congrégations enseignantes et la fin de l'enseignement libre.

III

Comme les deux assemblées qui l'avaient précédée, la Convention se trouva en face du problème posé depuis 1789 — c'est-à-dire de l'organisation d'une éducation nationale — et, contre toute attente, contrairement même à ce que l'on s'imagine en général, elle le résolut dans un sens libéral, — du moins en théorie.

Des projets, en nombre considérable, lui furent soumis, sans parler de celui de Condorcet qui lui avait été renvoyé par la Législative ; et, pendant les trois années de sa dramatique existence, les questions d'instruction publique, surtout celle de la liberté de l'enseignement, furent à plusieurs reprises portées à la tribune. Les deux thèses opposées, celle de l'éducation par l'État et celle de la liberté, furent soutenues et développées avec beaucoup de logique et de vigueur. Toutes les combinaisons les plus diverses furent tour à tour proposées et discutées, depuis la consécration pure et simple du droit naturel jusqu'à l'obligation pour tous les enfants de fréquenter l'école primaire nationale.

D'un côté, on entendit Danton prononcer ces paroles célèbres qui résument toute la thèse étatiste : « Il est temps de rétablir ce grand principe qu'on semble méconnaître : que les enfants appartiennent à la République avant d'appartenir à leurs parents (1). » De l'autre, on lisait, dans un rapport de Grégoire sur « les destructions du vandalisme et sur les

(1) Séance du 12 décembre 1793.

moyens de les réparer », ces lignes qui eussent été plus courageuses avant le neuf thermidor, mais qui n'en étaient pas moins empreintes du plus ferme bon sens : « Robespierre voulait ravir aux pères qui ont reçu leur mission de la nature le droit sacré d'élever leurs enfants. Ce qui, dans Le Pelletier (1), n'était qu'une erreur, était un crime dans Robespierre. Sous prétexte de nous rendre spartiates, il voulait faire de nous des îlotes (2). »

Nul, d'ailleurs, parmi les adversaires de la liberté d'enseignement, ne songe alors à dissimuler la pensée exclusivement politique qui l'inspire. Tous, au contraire, semblent s'en faire gloire. Il s'agit d'égaliser la nation par force, de jeter bon gré mal gré toute la jeunesse dans le moule républicain, d'extirper des intelligences et des âmes les derniers restes de foi religieuse ou de fidélité monarchique.

Écoutons le girondin Ducos :

« ... Mon objet — dit-il — n'est pas d'examiner ici les avantages et les inconvénients moraux et littéraires de l'éducation domestique ; je ne considère que ses vues politiques dans notre situation présente : elle peut devenir le dernier refuge de l'aristocratie (3). »

Quant au montagnard Leclerc, c'est au nom de la liberté qu'il prétend organiser cette sorte d'expropriation des enfants :

« Que faut-il pour régénérer nos mœurs ? Une éducation commune... Mais, dira quelqu'un, n'est-ce pas gêner la liberté que de forcer les parents à envoyer leurs enfants aux écoles de citoyens ? — Non, c'est s'assurer, au contraire, que chaque individu aura les moyens de la conserver, et là-dessus la République ne doit s'en rapporter qu'à elle-même.

(1) Cet ancien président à mortier, devenu régicide et assassiné le 20 janvier 1793 par un ci-devant garde du corps, avait laissé un projet de réorganisation de l'enseignement national qui fut imprimé et distribué par ordre de la Convention.

(2) Séance du 31 août 1795.

(3) Séance du 18 décembre 1792. — Guillaume. *Procès-verbaux du Comité de l'instruction publique. Convention*, Tome I^{er}, p. 192.

— Mais, poursuit-on, n'est-ce pas blesser l'autorité paternelle? — Non ; c'est seulement exercer celle de la patrie!... Le virus aristocratique et sacerdotal circule encore dans les veines de bien des hommes. Mais l'instruction commune vous les fera connaître. Quiconque refusera d'y obéir, peut légitimement être soupçonné d'être atteint de l'une ou l'autre de ces maladies, et, certes, il n'est personne de vous qui ne sente la nécessité de l'éloigner de toutes les assemblées politiques comme un contagieux qu'il faut séparer de la foule, de peur que son mal ne devienne épidémique (1). »

En conséquence, Leclerc voulait priver de ses droits de citoyen quiconque refuserait de soumettre son fils à l'éducation commune. Quelques jours plus tard, Bancal proposait de tripler, en outre, les contributions des réfractaires.

Toutefois ces motions jacobines trouvaient d'éloquents contradicteurs. Daunou, dans son *Essai sur l'instruction publique*, maintenait fermement le droit supérieur du père de famille :

« Vous ne devez — disait-il — porter aucune atteinte ni à la liberté des établissements particuliers d'instruction, ni aux droits plus sacrés encore de l'éducation domestique. C'est aux parents seuls qu'il appartient de seconder les premiers progrès de la nature, et, quelle que soit l'organisation de nos écoles nationales, il faudra toujours que les facultés d'un élève aient acquis un certain degré de développement pour qu'elles soient susceptibles d'un mode public de culture... Je crois que moins vous laisserez d'étendue à l'éducation domestique, plus vous enlèverez de motifs et d'activité aux affections saintes qui sont les nœuds et les insuppléables (*sic*) jouissances de vos familles. Je crois encore que, chez un peuple qui se perfectionne, l'éducation publique va se resserrant par degrés et se reversant en quelque sorte dans l'éducation privée. Peut-être que le progrès suprême de l'état social est placé à l'époque où tous les parents seraient de bons instituteurs. »

(1) Séance du 18 décembre 1792. — Guillaume, *ibid.*, p. 192.

Un autre conventionnel assez obscur, Faure, député de la Seine-Inférieure, faisait, de son côté, bonne justice des admirateurs de l'éducation lacédémonienne :

« ... La liberté, — disait-il, — consiste en ce que les pères et mères soient maîtres d'élever leurs enfants comme bon leur semble. Fiez-vous-en à leur tendresse. L'égalité d'éducation n'est qu'une chimère dans une république immense par sa surface et sa population, où l'inégalité de fortune et d'état est nécessaire pour le bonheur commun. Ne vous donnez pas le ridicule de vous calquer sur Sparte. Vous n'avez pas d'ilotes pour labourer vos terres et vous fournir des vêtements. Quel pays d'ailleurs ? Les anciens Spartiates ne sont bons à citer que pour amuser les enfants. Vous ne me ferez point accroire que les mêmes habitudes puissent s'appliquer à Marseille et à Valenciennes, dans la montagne comme dans la plaine, dans les pays fertiles comme sur les surfaces ingrates (1). »

C'était le langage du bon sens. La Convention finit par l'entendre, lorsqu'elle eut secoué le joug de Robespierre. Jusque-là elle n'avait émis que des votes contradictoires. Après avoir entendu développer et renvoyé à des commissions spéciales toute une série de propositions conçues dans les sens les plus opposés, elle avait adopté, le 29 frimaire an II (19 décembre 1793), un projet dont l'initiative appartenait à Beauquier, mais que la Montagne et surtout Danton avaient, en cours de discussion, fait profondément modifier. Ce projet, devenu loi, était relatif aux écoles du premier degré, c'est-à-dire aux écoles primaires. Il commençait par déclarer que « l'enseignement est libre » ; mais il entourait ce principe de restrictions qui l'annulaient en fait. Les instituteurs prétendus libres devaient enseigner publiquement ; ils étaient tenus de faire à la municipalité une déclaration préalable spécifiant l'objet de leur enseignement ; ils avaient à produire un certificat de civisme et de bonnes

(1) Guillaume, *ibid.*, p. 626.

mœurs. Leur enseignement était placé sous la surveillance des municipalités, des pères et mères et « de tous les citoyens ». Enfin, ils étaient obligés de se conformer dans leur enseignement « aux livres adoptés par la représentation nationale ».

Quant au droit des pères de famille, il n'était pas plus respecté que celui des instituteurs. La nouvelle loi ne leur laissait pas la faculté d'élever leurs enfants au foyer domestique, soit eux-mêmes, soit avec le concours de professeurs particuliers. Elle leur imposait l'obligation de les envoyer à l'école publique et commune pendant trois ans. C'était là que les jeunes générations devaient, suivant l'expression du temps, « sucer le lait républicain ».

Cette loi fut, il est vrai, aussi éphémère que la Constitution de 1793. Après la chute de Robespierre, Siéyès redevint le maître du Comité de l'instruction publique et, sous son inspiration, Lakanal présenta, puis fit voter, le 27 brumaire an III (17 novembre 1794), une nouvelle loi, beaucoup plus favorable aux idées de liberté. La fréquentation des écoles du premier degré n'était plus obligatoire ; c'était seulement l'obligation de l'instruction primaire qui était proclamée, d'ailleurs, sous une forme détournée. D'après l'art. 14, les jeunes gens qui n'auraient pas fréquenté les écoles primaires devaient être, chaque année, « examinés, en présence du peuple, à la fête de la jeunesse » et ceux qui ne posséderaient pas « les connaissances nécessaires à des citoyens français », devaient être écartés, jusqu'à ce qu'ils les eussent acquises, de toutes les fonctions publiques. — Quant aux nombreuses entraves dont la loi de frimaire an II avait entouré la fondation et le fonctionnement des écoles libres, elles disparaissaient : l'art. 15 de la loi de brumaire an III les supprimait implicitement en disant : « La loi ne peut porter aucune atteinte aux droits qu'ont les citoyens d'ouvrir des écoles particulières et libres, sous la surveillance des autorités constituées. »

Enfin, quelques mois plus tard, la Constitution du 5 fruc-

tidor an III (22 août 1795) consacrait en termes formels la liberté absolue de l'enseignement. Son article 300 portait, en effet, que : « les citoyens ont le droit de former des établissements particuliers d'éducation et d'instruction, ainsi que des sociétés libres pour concourir aux progrès des sciences, des lettres et des arts » ; et Daunou, définissant la portée de cette disposition, pouvait écrire ces lignes :

« Nous nous sommes dit : liberté d'éducation domestique, liberté des établissements particuliers d'instruction ; nous avons ajouté liberté des méthodes (1). »

Les auteurs de ces lois nouvelles étaient loin, d'ailleurs, de songer à écarter ou à restreindre l'action de l'État en matière d'enseignement : ils organisaient, au contraire, l'enseignement officiel, celui du deuxième degré, par la loi du 7 ventôse an III (25 février 1795) sur les écoles centrales ; celui des écoles publiques du premier degré ou écoles primaires par la loi du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795), votée la veille de la dissolution de la Convention.

La terrible assemblée se séparait donc sur des votes favorables au principe de la liberté d'enseignement, et il semble même qu'elle ait voulu le consacrer de la façon la plus solennelle en l'inscrivant dans la Constitution même. Toutefois on ne saurait oublier qu'en cela comme à tant d'autres points de vue, la réalité ne répondait guère aux pompeuses apparences des déclarations officielles. La liberté d'enseignement était bien inscrite dans la loi constitutionnelle ; mais, en fait, qui pouvait en profiter ? Les corporations enseignantes étaient et demeuraient dissoutes comme toutes les autres ; les anciennes Universités n'existaient plus ; les congrégations religieuses étaient prosrites ; le clergé, coupé en deux par le schisme, était réduit à l'impuissance ; on déportait, on fusillait, on guillotinaient encore chaque jour les prêtres réfractaires.

Bien plus, dans un très grand nombre de communes, l'instruction primaire était devenue, comme toutes choses,

(1) *Moniteur*, t. XXVI, p. 260.

un sujet de discorde et un instrument de tyrannie. Il fallait aux maîtres d'école un certificat de civisme : donc l'école tombait aux mains des sans-culottes ou des timides qui, sans être des leurs, affectaient des sentiments jacobins. Parmi les instituteurs qui essayèrent de résister au courant, plusieurs payèrent de leur liberté ou même de leur vie cet acte d'indépendance. Sauf de rares exceptions, l'enseignement était tout pénétré de l'esprit de la Terreur ; le décadi était, de force, substitué au dimanche comme jour de repos ; il fallait se servir des manuels, des « catéchismes révolutionnaires » et autres livres prescrits par la Convention et dans lesquels les enfants ne trouvaient, au grand scandale des parents, qu'une parodie grossière des anciens livres d'enseignement religieux. Les « petits citoyens » et les « petites citoyennes » apprenaient par cœur la déclaration des Droits de l'homme et l'hymne à Marat, qu'ils venaient réciter ou chanter en public, les jours de fêtes patriotiques. Presque partout ces pratiques soulevaient l'indignation des parents blessés dans leurs convictions les plus profondes et atteints dans la conscience même de leurs enfants (1).

La Constitution pouvait donc déclarer, proclamer les écoles libres : en fait, cette liberté n'existait que sur le papier des documents officiels ; dans l'enseignement comme partout, c'était la plus effroyable tyrannie qui régnait. C'était aussi l'ignorance, car les parents irrités cessaient d'envoyer leurs enfants aux écoles. Celles-ci avaient perdu au moins la moitié de leurs élèves, et tous les renseignements contemporains s'accordent à constater l'état lamentable de l'instruction populaire.

IV

Ce n'est pas le Directoire qui devait améliorer cette situation : il fit, au contraire, tous ses efforts pour supprimer le peu qui pouvait subsister de liberté théorique. Rien de plus

(1) Albert Babeau, *L'école de village pendant la Révolution*, p. 99-116.

singulier et de plus caractéristique que l'acharnement avec lequel ce gouvernement débile et violent poursuit toute éducation indépendante. Rien de plus étrange et de plus intrusif que l'assurance presque cynique avec laquelle les survivants de la Convention, soit dans les Conseils, soit dans le Directoire lui-même, affichent la prétention de transformer l'instruction en un moyen de propagande politique, en un instrument de règne républicain. Ils se montrent, à ce point de vue, encore plus intolérants, plus violents que les conventionnels eux-mêmes (1). Ils sentent, en effet, que le pouvoir leur échappe et leur déchainement se mesure à leurs inquiétudes. Ils créent des écoles publiques qui restent vides, parce qu'ils n'y enseignent d'autre morale que celle des Droits de l'homme ; ils voient, au contraire, les élèves affluer dans les quelques écoles libres qui se reconstituent et qui donnent une instruction religieuse à leurs élèves, et cette preuve palpable des dispositions de l'esprit public ne fait qu'accroître et enflammer leurs passions sectaires.

Sans doute ils n'osent pas abroger l'article de la Constitution qui déclare l'enseignement libre ; mais, dans l'application des lois, ils font tout pour le tourner, pour l'annuler en fait.

(1) « ...Tout sera républicain dans notre République. Nous punirons les traîtres qui y professeraient sa haine, et nous exigerons encore qu'on y professe son amour. Le dernier soupir de l'homme libre doit être pour son pays ; on ne l'obtient qu'en obtenant son premier sentiment. Instituteurs, vous le ferez naître, ou l'on vous arrachera le dépôt sacré des enfants de la patrie. Nous l'arracherions au père lui-même s'il organisait pour eux la dégradation, l'opprobre et le supplice de la servitude. Un père n'a de droits sur ses enfants que pour faire leur bonheur... (Discours de Chazal au Conseil des Cinq-Cents dans la séance du 12 vendémiaire an VI (3 octobre 1798). *Moniteur*, an VI, t. 1er, p. 68.

« ...La République est en danger. Or, pour la sauver, il faut imposer l'éducation uniforme et commune. Si l'on autorise les particuliers à enseigner, les professeurs républicains tomberont dans la solitude, l'abandon et l'avilissement, leurs chaires seront désertes et leur doctrine inconnue... » Discours de Duplantier au Conseil des Cinq-Cents dans la séance du 24 nivôse an VII (13 janvier 1799). *Moniteur*, an VII, p. 486.

« ...Il existe une nuée d'écoles fanatiques où le royalisme aiguise ses poignards. » (Discours de Bonnaire au Conseil des Cinq-Cents dans la séance du 28 pluviôse an VII (16 février 1799). *Moniteur*, an VII, p. 497.

Par un arrêté en date du 27 brumaire an VI (17 novembre 1797) et intitulé « *Arrêté pour faire prospérer l'instruction publique* », le Directoire inaugure le régime désigné depuis sous le nom de « système du stage scolaire ». Il décide que tout citoyen désirant occuper une place quelconque dépendant du gouvernement ou « obtenir un avancement » devra justifier qu'il a passé par une des écoles centrales de la République et, le cas échéant, que ses enfants fréquentent les écoles nationales.

Par un deuxième arrêté, portant la date du 17 pluviôse an VI (5 février 1798), le Directoire plaçait les écoles privées, maisons d'éducation et pensionnats sous la surveillance des administrations cantonales. Celles-ci devaient en faire la visite au moins une fois par an, pour y exercer une inspection purement politique et même, dans une certaine mesure, confessionnelle. Elles devaient vérifier :

« 1° Si les maîtres particuliers ont soin de mettre, entre les mains de leurs élèves, les Droits de l'homme, la Constitution et les livres élémentaires adoptés par la Convention ;

« 2° Si l'on observe les décadis, si l'on y célèbre les fêtes républicaines et si l'on s'y honore du nom de citoyen. »

Et, pour que nul ne pût se méprendre sur le caractère et l'objet de ces actes, le ministre de l'Intérieur avait soin d'en donner le commentaire dans une circulaire où les écoles libres étaient dénoncées dans les termes suivants :

« ... Ce n'est que par le zèle, en effet, et par une constante surveillance que vous pourrez arracher l'instruction républicaine à *cette espèce de nullité* dans laquelle les ennemis des lois et du gouvernement se sont efforcés de la plonger jusqu'ici, et porter enfin le dernier coup à ces institutions monstrueuses où le royalisme et la superstition s'agitent encore contre le génie de la liberté et de la philosophie. C'est sur ces repaires du favoritisme royal et superstitieux où des spéculateurs avides étouffent, pour un vil et sordide intérêt, les germes précieux des vertus républicaines et dérobent à la patrie dans la génération naissante nos plus chères espé-

rances, que le Directoire exécutif appelle toute votre vigilance et votre activité. »

Enfin, dans un message adressé aux conseils, le 3 brumaire an VII (24 octobre 1798), le Directoire reconnaissait que les écoles primaires « ou n'existent pas, ou n'ont qu'une existence précaire ». Il constatait, en même temps, « la faveur accordée aux écoles antirépublicaines » ; puis, renouvelant ses réquisitoires contre l'enseignement libre que ses arrêtés antérieurs n'avaient sans doute pas suffisamment affaibli, il ajoutait :

« ... On ne s'étendra point ici sur les efforts que le fanatisme royal et superstitieux n'a cessé et ne cesse de faire pour détruire, par tous les moyens possibles, les institutions républicaines. Ces efforts eussent été en partie inutiles sans la liberté indéfinie qu'ont eue les partisans de la royauté d'ouvrir des écoles publiques où l'on professait avec autant d'audace que d'impunité les maximes les plus opposées aux lois et au gouvernement... La République française ne peut-elle pas faire, pour le maintien de la liberté, ce que les despotes faisaient pour le maintien de l'autorité arbitraire?... Sous le gouvernement républicain, il ne peut, il ne doit exister que des maisons d'éducation et des écoles républicaines. La loi doit donc déterminer un mode de réception pour être admis aux fonctions d'instituteur, même particulier. Elle doit établir des examens sur le civisme, les mœurs et les talents des candidats, et des règlements auxquels ils soient assujettis (1). »

Le Directoire n'eut pas le temps de mettre ce projet à exécution. Il se méprenait, d'ailleurs, sur la nature des dangers qui le menaçaient. Ce n'étaient pas les élèves des écoles libres, mais bien ses propres grenadiers qui devaient l'expulser ; ce n'était pas la royauté qui allait arrêter l'épanouissement des vertus républicaines dont les directeurs parlaient avec tant de compétence : c'était Bonaparte.

(1) Cité par M. Gréard dans son livre : *Législation de l'instruction primaire, en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, t. 1^{er}, p. 139.

CHAPITRE VII

LE CONSULAT ET L'EMPIRE

Le Consulat. — Rapport de Chaptal. — Loi du 11 floréal an X. — Enquête sur la situation de l'enseignement : désorganisation contestée.
L'Empire. — Fondation de l'Université impériale. — Son double caractère : unité, monopole. — Loi de 1806 ; décrets de 1808. — Décret du 15 novembre 1811. — Suppression virtuelle de toute liberté d'enseignement.

I

On put croire, au début du Consulat, que le respect de la liberté d'enseignement allait être un des principes du nouveau gouvernement. Peu de temps après sa constitution, le *Moniteur* (1) publiait, en effet, un long rapport du ministre de l'Intérieur, Chaptal, avec un projet de loi destiné à être présenté au Corps législatif. La nécessité de l'enseignement libre y était hautement affirmée et appuyée sur les plus solides arguments.

Reprenant la doctrine et presque les expressions de Mirabeau, de Talleyrand, de Condorcet, Chaptal disait :

« L'instruction, étant le besoin de tous, le gouvernement ne doit pas laisser au hasard le soin d'y pourvoir ; mais, par suite de ce principe, chacun a le droit de concourir à la répandre. Tout privilège est odieux de sa nature ; il serait absurde en matière d'instruction. L'autorité n'a que le droit d'exiger de celui qui exerce la profession d'instituteur, les obligations qu'elle impose à tous les citoyens dévoués à une profession quelconque ; elle a sur lui une surveillance qui

(1) 9 brumaire an XI, p. 201 et suivantes.

doit être d'autant plus active que l'exercice de cette profession intéresse plus essentiellement la morale publique ; là se bornent tous les pouvoirs du gouvernement, et, d'après ces principes incontestables, l'enseignement doit être libre...

« Sans doute, il appartient à l'État d'ouvrir des écoles publiques ; mais il appartient aux droits d'un chacun d'ouvrir aussi des écoles et d'y admettre les enfants de tous ceux qui n'auront pas, pour l'instituteur public, le degré de confiance nécessaire. De la liberté de l'enseignement doit naître cette rivalité précieuse entre les instituteurs qui tourne toujours au profit de la morale et de l'instruction...

« ... La liberté dans les méthodes d'enseignement n'est ni moins naturelle, ni moins utile que la liberté de l'enseignement lui-même. Astreindre l'enseignement à des méthodes générales, les circonscrire dans des lignes tracées par le pouvoir, serait en effacer le plus beau caractère : l'indépendance. Croire tout faire est la plus absurde vanité, vouloir tout régler est la plus funeste manie. »

Chaptal n'avait garde de dénier au gouvernement son droit naturel de contrôle : la loi peut exiger que tout instituteur soit Français, qu'il prête serment à la Constitution, qu'il adresse une déclaration à l'autorité locale ; mais, cela fait, le gouvernement n'a plus qu'une surveillance de police à exercer : « la nature de l'instruction est pleinement au choix de l'instituteur ».

Et le ministre fait ressortir avec une rare sagacité tous les inconvénients, tous les dangers que l'on aurait à redouter en suivant une voie contraire :

« Le gouvernement, maître absolu de l'instruction, pourrait tôt ou tard la diriger au gré de son ambition ; ce levier, le plus puissant de tous, deviendrait peut-être dans ses mains le premier mobile de la servitude : toute émulation serait éteinte, toute pensée libre serait un crime, et peu à peu l'instruction qui, par sa nature, doit éclairer, bientôt dégénérée dans la main de quelques instituteurs timides, façonnerait toute une génération à l'esclavage. Conservons donc

l'indépendance de l'instruction : elle est la sauvegarde de la liberté, et, avec les dispositions dont le gouvernement actuel est animé, elle en fera toute la force. »

Le projet de loi confirmait les conclusions du rapport. Il contenait une disposition, l'article 6, ainsi conçue :

« L'instruction publique est libre en France ; il est permis à tous les citoyens français de former des établissements. »

Chaptal, avant d'écrire ces lignes, avait-il négligé de s'assurer des dispositions du Premier Consul ? Les avait-il mal interprétées ? Bonaparte avait-il changé d'avis ? Toujours est-il que le projet de loi élaboré par le ministre de l'Intérieur ne fut jamais soumis aux Chambres et que, cinq ans plus tard, la loi de 1806 établissait le monopole universitaire.

Elle avait, d'ailleurs, été préparée par la loi du 11 floréal an X (2 mai 1802), qui divisait les établissements scolaires en trois classes : écoles primaires, écoles secondaires et lycées. Les premières étaient laissées à la charge des communes et le droit d'établir des écoles primaires libres était reconnu par prétérition. Les lycées ne pouvaient être fondés que par l'État et relevaient de lui seul. Quant aux écoles secondaires, établissements intermédiaires où l'on ne devait enseigner que le latin, le français, les premiers éléments d'histoire et de géographie et les mathématiques, elles pouvaient être ouvertes soit par l'État, soit par les particuliers ; mais, dans ce dernier cas, elles avaient besoin d'une autorisation préalable et elles étaient placées sous la surveillance des préfets.

Cette organisation manquait d'unité et laissait encore une certaine place à la liberté : à ce double titre, elle ne devait pas satisfaire Napoléon. Il est certain, d'ailleurs, qu'elle ne remédia pas à la triste situation dans laquelle se trouvait l'enseignement. Une enquête ouverte par le gouvernement avait permis de constater toute l'étendue des ruines accumulées depuis près de quinze années par la Révolution. Écoles primaires rares et insuffisantes, collèges libres fermés pour

la plupart ou végétant avec peine, écoles centrales désertes, lycées en formation, facultés en décadence ; à peine quelques pensionnats et quelques petits séminaires essayant de se reconstituer ; aucune cohésion, aucune unité ; toutes les anciennes institutions disparues, toutes les grandes fondations des siècles passés détruites : tel était à peu près l'état de l'instruction publique. Pour la relever, deux moyens s'offraient au choix du gouvernement : ou bien laisser le champ libre à l'initiative privée et à l'esprit d'association, permettre la reconstitution de corporations enseignantes libres en n'intervenant que pour les encourager et les surveiller ; ou bien, au contraire, entreprendre lui-même la réorganisation de l'enseignement en créant un grand corps enseignant qu'il tiendrait dans sa main.

C'est, comme on sait, pour ce dernier procédé que l'empereur opta.

II

Tout a été dit, et depuis longtemps, sur la création de l'Université impériale. Cette grande institution a été tour à tour l'objet des attaques les plus passionnées et des dithyrambes les plus exagérés. Comment, dans l'ardeur du combat, aurait-il pu en être autrement ? Mais aujourd'hui assez de temps s'est écoulé depuis la fondation de l'Université, le recul est suffisant pour que l'on puisse essayer de juger ce grand acte avec modération et impartialité.

Par certains côtés, il répondait incontestablement à une tendance de l'époque, à un besoin du pays. Depuis longtemps, — nous l'avons vu, — l'intervention de l'État était, en France, un fait accompli et admis : depuis longtemps aussi, — les Cahiers de 1789 en font foi, — on le pressait d'organiser un enseignement national. Il était évident, d'un autre côté, qu'après la dispersion des ordres religieux, après la suppression de toute association et de tout groupement corpo-

ratif, on ne pouvait guère espérer le relèvement de l'instruction publique sans recourir à un corps enseignant doué d'une forte unité, ayant une hiérarchie puissante et distribuant l'instruction sous les auspices et avec le concours de l'État. Napoléon avait, un instant, conçu la pensée de charger de cette mission les anciennes congrégations enseignantes en confiant les écoles primaires aux frères des écoles chrétiennes, les lycées aux oratoriens ou aux bénédictins de Saint-Maur (1). Devant les objections de son entourage, devant les préventions de son temps, il abandonna ce dessein, encore mal arrêté dans son esprit, et il prit le parti de constituer une sorte de grande congrégation laïque, exclusivement vouée à l'enseignement et qui fut l'Université.

L'idée était grande et belle ; elle était digne du génie de Napoléon. Mais l'esprit dominateur de cet incomparable despote compromit et faussa l'exécution du projet qu'il avait formé. Dans sa manie de tout diriger, de tout réglementer, de tout uniformiser, dans sa défiance de toute action libre et indépendante, il édifia l'Université sur le plan d'une caserne et organisa l'enseignement à la façon de la conscription. Il eût fallu faire de l'instruction publique une préparation à toutes les carrières : il lui imprima un caractère presque exclusivement militaire. Il aurait fallu laisser une certaine latitude aux maîtres dans le choix des matières de l'enseignement et des méthodes à suivre pour le distribuer : on les enferma dans les cadres rigides des règlements. Il aurait fallu qu'ils fussent étrangers à la politique : Napoléon prétendit en faire, ainsi que des membres du clergé, les apôtres du dogme impérial et comme les pontifes du culte qui lui était dû. « Mon but principal, disait-il au Conseil d'État, est d'avoir un moyen de diriger les opinions politiques (2) ». — Il aurait été essentiel de respecter la liberté des pères de famille, de mettre simplement à leur disposition les établissements de

(1) Eugène Rendu. *Ambroise Rendu et l'Université*, p. 22 et 59.

(2) Pelet de la Lozère. *Opinions de Napoléon sur divers sujets de politique et d'administration*, p. 161.

l'État, mais en laissant subsister l'enseignement libre, en lui permettant de s'organiser et de fonctionner en toute indépendance et de faire loyalement concurrence aux écoles officielles. Napoléon, on le sait, institua un régime tout contraire.

La loi de 1806 ordonnait la constitution, « sous le nom d'Université, d'un corps chargé *exclusivement* de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'Empire ». Par ce simple mot « exclusivement », la liberté d'enseignement était abolie, le monopole était institué ; il ne restait plus qu'à le consolider et à l'étendre.

Ce fut l'œuvre des décrets de 1808. Celui du 17 mars portait qu'aucune école, aucun établissement quelconque d'instruction ne pourrait désormais être formé en dehors de l'Université impériale et sans l'autorisation de son chef. Pour ouvrir une école, il fallait non seulement obtenir et faire renouveler, tous les dix ans, cette autorisation du grand-maître, mais encore être membre de l'Université et gradué par l'une de ses facultés. Il n'était fait exception que pour les séminaires organisés par les évêques, et qui devaient, d'ailleurs, se conformer aux règlements approuvés par l'empereur. Les instituteurs particuliers étaient membres de l'Université : ils étaient compris dans sa hiérarchie ; ils devaient verser à l'Université le vingtième de la rétribution scolaire : leurs établissements étaient soumis à l'inspection de l'État et le grand-maître avait le droit de les faire fermer « si, — disait le décret, — des abus graves se produisent dans ces écoles ou si l'on y professe des principes contraires à ceux que professe l'Université ».

Un autre décret, du 17 septembre 1808, complétait le précédent en augmentant les charges fiscales imposées aux maîtres de pension et en prononçant la fermeture de tout établissement d'instruction « qui, au 1^{er} janvier 1809, ne serait pas muni d'un diplôme exprès du grand-maître ».

A cet ensemble de dispositions restrictives il ne manquait qu'un article, qui aurait dû être ainsi conçu : « La liberté

d'enseignement est supprimée en France. » Il est évident, en effet, que nul citoyen n'était plus vraiment libre d'enseigner, puisqu'il ne pouvait le faire qu'avec la permission de l'État et à la condition de conformer son enseignement aux doctrines professées par l'Université. Il est non moins certain que le père de famille perdait en partie le droit d'élever ses enfants suivant ses préférences et ses convictions. Sans doute l'empereur ne le forçait pas, comme avaient voulu le faire certains conventionnels, à envoyer ses enfants à l'école primaire publique ; mais, à moins de les instruire lui-même, il ne pouvait les confier qu'à des maîtres nommés ou approuvés par l'Université, portant, en un mot, l'estampille universitaire.

Cependant, ce code draconien ne suffisait pas encore à Napoléon. Son but était de faire disparaître tout établissement d'instruction autre que ceux de l'État. Il le déclarait sans ambages à M. de Fontanes : « L'Université, — lui écrivait-il le 24 mars 1808. — a l'entreprise de toutes les institutions publiques et doit tendre à ce qu'il y ait le moins d'entreprises particulières possible. »

Pour atteindre plus sûrement ce but, il signa le décret du 15 novembre 1811, visiblement destiné à rendre impossible l'existence des écoles particulières laïques aussi bien que des petits séminaires. Dans les villes n'ayant ni lycée, ni collège, il était interdit aux pensions de donner l'enseignement au-dessus des classes de grammaire. Là où existait un lycée ou un collège, les pensions ne pouvaient recevoir d'enfants âgés de plus de neuf ans, à moins que le lycée ou le collège ne fût déjà plein. Dans ces mêmes villes, ces institutions ne pouvaient enseigner que la lecture et l'écriture ; pour le reste de l'enseignement, elles devaient conduire aux classes des établissements de l'État tous leurs élèves âgés de plus de dix ans et se borner à « répéter » l'enseignement donné au lycée ou collège. Pour entrer dans une pension, les enfants devaient produire une déclaration délivrée par le proviseur du lycée. Tous les élèves des institutions et pensions de-

vaient porter l'uniforme des lycées, sous peine de fermeture des établissements. Enfin, ceux-ci étaient soumis à la surveillance et aux visites des préfets.

Quant aux petits séminaires, le décret portait qu'ils seraient « gouvernés par l'Université » ; qu'ils ne pourraient être organisés que par elle, fonctionner que sous son autorité, et que l'enseignement y serait donné par des membres de l'Université à la disposition du grand-maître. Ils ne pouvaient être établis que dans une ville ayant un lycée ou collège et leurs élèves devaient en suivre les cours. Leurs règlements devaient être rédigés par le conseil de l'Université sur la proposition du grand-maître. Enfin, toutes les écoles ecclésiastiques qui ne rempliraient pas les conditions prescrites avant le 1^{er} janvier 1812 devaient être fermées et leurs biens meubles et immeubles saisis par l'Université.

Un tel régime pouvait se résumer d'un seul mot : c'était la main-mise la plus complète de l'État sur l'enseignement ; c'était, comme le disait plus tard Ledru-Rollin, la « conscription de l'enfance ». Il suscita de vives réclamations, surtout de la part du clergé. S'il ne provoqua pas la réprobation unanime de la nation entière, ce fut pour deux motifs : d'abord, parce que l'Université sut, avec beaucoup de tact et de libéralisme, en tempérer les rigueurs dans la pratique ; ensuite, parce que le temps fit défaut à l'empereur pour en poursuivre la complète application.

CHAPITRE VIII

LA RESTAURATION ET LA MONARCHIE DE JUILLET

La Restauration. — Arrêté du gouvernement provisoire (8 avril 1814). — Violente réaction contre l'Université. — Guerre de brochures. — Ordonnance du 5 novembre 1814 sur les petits séminaires. — Maintien provisoire de l'Université ; projet de création d'universités régionales. — Le monopole combattu, au nom du droit des familles, par les libéraux et les catholiques. — Pénétration de l'Université par le clergé : — Les Jésuites. — Ordonnances du 16 juin 1828. — L'opinion en faveur de la liberté d'enseignement.

Révolution de 1830. — Proclamation de La Fayette. — L'article 69 de la Charte promet la liberté d'enseignement. — Projets successifs du duc de Broglie, de M. Barthé, de M. de Montalivet. — Campagne de Lamennais, Montalembert et Lacordaire : *l'Avenir* ; ouverture et procès de l'école libre. — La loi de 1833 sur l'enseignement primaire : son caractère défini par M. Guizot, ses dispositions principales.

L'enseignement secondaire. — Projets de MM. Guizot, Cousin, Villemain, de Salvandy. — La grande campagne de 1844 contre le monopole. — Discussions passionnées dans les Chambres. — Echecs successifs de divers projets ; mais déclarations unanimes en faveur de la liberté de l'enseignement secondaire. — L'opinion est conquise et la réforme est mûre.

I

Autant l'Université a tenu dans notre histoire une grande et large place, autant il est vrai de dire que le monopole universitaire n'est, dans l'existence politique de la France, qu'un simple accident. C'est à peine s'il se maintint pendant une vie d'homme. Il dura vingt-sept ans pour l'enseignement primaire, quarante-quatre pour l'enseignement secondaire, soixante-neuf pour l'enseignement supérieur.

On put croire d'abord que non seulement ce monopole, mais encore l'Université elle-même allait être emportée dans le mouvement formidable de réaction qui suivit la chute de l'Empire. Avant même que Louis XVIII fût monté sur le trône, la politique scolaire de Napoléon était hautement ré-

prouvée dans un document officiel émanant du gouvernement provisoire :

« Considérant, — disait cet arrêté en date du 8 avril 1814, — que le système de diriger exclusivement vers l'État et l'esprit militaire les hommes, leur inclination et leur talent a porté le dernier gouvernement à soustraire un grand nombre d'enfants à l'autorité paternelle ou à celle de leurs familles pour les faire entrer et élever, suivant ses vœux particuliers, dans les établissements publics ; que rien n'est plus attentatoire aux droits de la puissance paternelle ;

« Arrête :

« Les formes et la direction de l'éducation des enfants seront rendues à l'autorité des pères et mères, tuteurs et familles, et les enfants qui ont été placés dans les écoles, lycées, institutions sans le vœu de leurs parents, ou qui seraient réclamés par eux, leur seront rendus sur-le-champ et mis en liberté. »

En faisant ainsi valoir les droits des pères de famille, en revendiquant dans leur intérêt la liberté d'enseignement, le nouveau pouvoir se plaçait sur un terrain aussi large qu'invulnérable. Mais, à côté de lui, se déchaînait toute la légion des intransigeants pour lesquels la liberté n'était rien s'ils ne parvenaient à détruire l'Université. Celle-ci avait contre elle ses origines impériales, son régime à demi militaire, les tendances libérales de plusieurs de ses membres, l'insuffisance de l'enseignement religieux distribué à ses élèves, enfin les rancunes des maîtres de pension et des chefs d'institution sur lesquels son joug pédagogique et fiscal avait assez lourdement pesé. La guerre de brochures commença aussitôt, guerre âpre, violente, sans merci, soutenue de part et d'autre avec autant de talent que de passion, avec autant de conviction que d'intolérance. Il fallait que cette passion fût bien forte pour que l'on osât englober l'Université tout entière sous l'accusation d'immoralité. Il fallait que les esprits fussent bien égarés par l'ardeur de la lutte pour qu'un homme de la

taille et de la trempe de Royer-Collard allât, dans son zèle universitaire, jusqu'à risquer cette étrange assimilation : « L'Université a le monopole de l'éducation à peu près comme les tribunaux ont le monopole de la justice et l'armée celui de la force publique (1). »

Louis XVIII essaya de manœuvrer entre les écueils. Il commença par restreindre le monopole universitaire en affranchissant les petits séminaires des lourdes entraves dont les avait chargés Napoléon. L'ordonnance du 5 novembre 1814 abrogea presque entièrement, à ce point de vue, les dispositions du décret de février 1811. Elle reconnaît aux évêques le droit d'avoir dans leurs diocèses respectifs une école secondaire ecclésiastique dont ils seraient « les chefs et instituteurs ». Ces écoles peuvent être établies partout où l'évêque le juge convenable, soit à la campagne, soit dans les villes et même là où il n'y a ni lycée, ni collège communal. L'obligation de fréquenter les cours des lycées ou collèges, là où il en existe, est supprimée pour les élèves des petits séminaires. Les écoles ecclésiastiques n'ont plus de rétribution universitaire à payer et elles sont autorisées à recevoir des dons et legs.

Cette même ordonnance renfermait, en outre, une disposition en vertu de laquelle l'Université était maintenue à titre provisoire ; mais ce n'était là qu'une mesure transitoire et, dès le 15 février 1815, le roi faisait un pas significatif dans le sens de la suppression de l'Université impériale en créant, par ordonnance, dix-sept universités régionales ayant chacune une organisation distincte et complète. Elles n'auraient eu d'autre lien entre elles que l'École normale, qui était conservée, et le Conseil royal de l'instruction publique qui remplaçait le grand-maître.

Les Cent-Jours firent ajourner l'exécution de ce plan de décentralisation ; mais, après la chute de Napoléon, la cam-

(1) Chambre des députés. Séance du 25 février 1817 (*Archives parlementaires*, 2^e série, t. XIX, p. 58 et suivantes).

pagne contre l'Université fut reprise avec plus de violence que jamais. Elle était menée dans la presse et dans les Chambres, à la fois par les catholiques ayant à leur tête Lamennais, et par des libéraux, tels que Benjamin Constant. Toutefois, ces divers adversaires ne se plaçaient pas tous, du moins au début, sur le même terrain. Ceux-là s'attaquaient à l'Université pour les motifs indiqués plus haut et ils avaient prononcé contre elle une sorte de : « *Delenda Carthago.* » Ceux-ci s'en prenaient plus volontiers au système du monopole et réclamaient surtout au nom de la liberté d'enseignement et du droit du père de famille. Ce fut bientôt, d'ailleurs, sur ce dernier terrain que se concentrèrent tous les efforts. Mais la situation se trouva compliquée par une sorte de mouvement tournant qu'effectua une fraction considérable du parti catholique : au lieu de s'acharner à poursuivre la destruction problématique de l'Université, elle jugea plus politique de chercher à s'en emparer, à la pénétrer pour ainsi dire, en lui agrégeant le plus grand nombre possible d'écoles ecclésiastiques, en faisant entrer des prêtres dans le corps enseignant ou même en plaçant à sa tête un prélat, M^{sr} de Frayssinous.

Dans cette mêlée confuse, non seulement l'Université subsista, mais encore le monopole universitaire se perpétua. Il arriva même à regagner une partie du terrain que lui avait fait perdre l'ordonnance de 1814. C'est ainsi que, dès le 5 juillet 1820, une ordonnance relative aux facultés de droit et de médecine exigeait de tout candidat au baccalauréat ès lettres qu'il eût suivi les cours de rhétorique ou de philosophie, soit dans un collège royal ou communal, soit dans une institution où cet enseignement était autorisé.

Dans le même ordre d'idées, mais avec une tendance bien plus accusée vers une sorte de prise de possession de l'Université par le clergé, l'ordonnance du 28 avril 1824 sur les écoles primaires astreignait les chefs d'institution et maîtres de pension à se pourvoir d'un nouveau diplôme avant la fin de l'année. En même temps, elle confirmait la situation pri-

vilégiée des Frères des écoles chrétiennes et obligeait les aspirants aux emplois d'instituteur à obtenir l'autorisation de leur évêque diocésain.

Mais, après l'avènement de Charles X et la chute du ministère Villèle, une violente réaction se produisit. Quelques imprudences l'avaient provoquée. Les petits séminaires et les écoles ecclésiastiques s'étaient multipliées sans autorisation au delà des limites fixées par la loi ; les Jésuites, bravant l'impopularité alors attachée à leur nom, avaient ouvert sur divers points du territoire des collèges non autorisés : M^{gr} de Frayssinous l'avait reconnu lui-même à la tribune. Une commission d'enquête avait été nommée par la Chambre, et c'est à la suite de son rapport que le ministère Martignac fit rendre par le roi les célèbres ordonnances du 16 juin 1828 qui confirmaient de nouveau et renforçaient le monopole universitaire.

La première soumettait au régime de l'Université les écoles ouvertes par les Jésuites. En outre, elle portait que toute personne chargée, soit de la direction, soit de l'enseignement dans les établissements de l'Université ou dans les écoles secondaires ecclésiastiques, devrait affirmer par écrit qu'elle n'appartenait à aucune congrégation religieuse non légalement établie en France.

La seconde ordonnance, relative aux petits séminaires, limitait le nombre de leurs élèves et conférait au roi le droit de déterminer le nombre de ces écoles et leur siège. Elle interdisait aux petits séminaires de recevoir aucun externe, obligeait leurs élèves, à partir de l'âge de quatorze ans, au port de l'habit ecclésiastique et instituait, pour les candidats au sacerdoce, un baccalauréat spécial ne donnant aucun droit d'admission dans les carrières civiles.

Il y avait là sans doute un recul au moins apparent vers le système de la réglementation en matière d'éducation. Cependant, les promoteurs et les auteurs de l'ordonnance s'étaient inspirés bien moins de sentiments hostiles au principe de la liberté d'enseignement que du désir de réagir contre les

empiétements de ce que l'on appelait alors « le parti-prêtre » et contre une prétendue « invasion jésuitique ». Bien au contraire, pendant comme après la discussion qui avait précédé les ordonnances, à la tribune comme dans la presse, à droite comme à gauche, la grande majorité des écrivains et des orateurs n'avait pas hésité à reconnaître que la véritable solution des difficultés pendantes était l'abolition du monopole, l'établissement de la liberté d'enseignement. Cette liberté était hautement réclamée par l'opinion, elle était dans l'air : les campagnes décisives pour l'obtenir allaient commencer et se poursuivre sans interruption jusqu'au succès final.

II

Les barricades des journées de 1830 étaient encore debout lorsque, dans une proclamation adressée, le 31 juillet, au peuple de Paris, le commandant de la garde nationale, La Fayette, énumérant les garanties à réclamer avant la constitution des pouvoirs définitifs, y comprenait la « liberté de l'enseignement ». Huit jours après, était promulguée la nouvelle Charte dont l'art. 69 mettait au nombre des objets auxquels il devait être pourvu « par des lois séparées et dans le plus bref délai possible :

«... 8° L'instruction publique et la liberté d'enseignement. »

Si formel que fût cet engagement, il n'en fallut pas moins de longues années d'attente et d'efforts avant qu'il fût tenu et que la Charte devînt, à ce point de vue, « une vérité ». A bien des indices, on pouvait se convaincre que la liberté d'enseignement continuait à compter, dans les sphères gouvernementales, d'irréconciliables adversaires. C'est ainsi que le ministre de l'Instruction publique faisait rechercher les curés de campagne assez osés pour instruire dans leur presbytère quelques enfants de chœur. Une ordonnance royale

du 16 octobre 1830 interdisait aux ministres des cultes toute intervention dans l'instruction populaire ; enfin, on remarquait le silence significatif gardé sur la question dans les harangues royales ou officielles. La courte durée des ministères était, d'ailleurs, un sérieux obstacle à l'accomplissement de la promesse faite par la Charte : c'est ainsi que le projet très libéral préparé dès 1830 par le duc de Broglie, alors ministre de l'Instruction publique, ne put même pas être présenté aux Chambres. Celui de M. Berthe, en 1831, n'eut pas meilleure fortune : il fut soumis au Parlement, mais ne put venir en discussion. Ceux qui furent élaborés, au cours de cette même année, par une commission spéciale, furent déposés sur le bureau de la Chambre par M. de Montalivet ; mais la fin de la législature et la chute du ministère ne tardèrent pas à les rendre caducs.

Cependant la question, bien que sommeillant momentanément dans les rouages de la machine parlementaire, continuait à préoccuper, à passionner les esprits. Un groupe d'ardents apôtres ne cessait de réclamer la liberté par la parole, par la plume, par les exemples et les actes. A sa tête combattait Lamennais, plus éloquent et plus passionné que jamais, avec ses deux incomparables lieutenants, l'abbé Lacordaire et le comte de Montalembert. Le parti avait pour organe l'*Avenir* où ces trois illustres amis prodiguaient presque chaque jour les trésors de leur éloquence enflammée. Jamais encore la liberté d'enseignement n'avait été revendiquée de si vigoureuse et vaillante manière, avec autant de puissance et de foi, sur ce ton un peu hautain, incisif, virulent même, mais singulièrement généreux, enthousiaste et entraînant.

« Qu'est-ce que la liberté, écrivait, par exemple, Lacordaire dans l'*Avenir* ? C'est le règne de la pensée sur la force, c'est dans l'ordre politique le combat victorieux de l'esprit contre la chair ; et le genre humain ne concevra jamais que des régiments de cavalerie aient un droit naturel à gouverner les hommes, ni que la pensée d'un seul ait droit à l'empire

sur la pensée de tous. Cela étant, il est facile de voir pourquoi l'histoire de l'enseignement, c'est-à-dire de la propagation de la pensée, c'est l'histoire de la liberté, pourquoi presque toutes les libertés sont des libertés d'enseigner et d'être enseigné, pourquoi enfin c'est une énorme contradiction dans les termes et dans les choses que d'appeler libre un pays où la tribune et la chaire sont ouvertes, mais où l'école est fermée (1). »

Lamennais et ses disciples ne se bornaient pas, d'ailleurs, à écrire ou à parler : ils agissaient. Convaincus que la liberté ne se demande pas, mais se prend, ils fondèrent une agence générale pour la défense de la liberté religieuse et de la liberté d'enseignement ; et, considérant la faculté de tenir école comme un droit acquis à tout Français en vertu de la Charte, ils ouvraient, le 9 mai 1831, rue Saint-André-des-Arts, sans aucune autorisation préalable, mais après déclaration, la première école libre, avec MM. de Caux, Lacordaire et de Montalembert comme instituteurs. L'histoire de cette école et du procès auquel son ouverture donna lieu est trop connue pour qu'il soit besoin d'insister. Il suffira de rappeler quelle en fut l'issue. Après quatre mois d'une procédure dont les phases successives furent suivies par le public avec un intérêt passionné, la Cour des Pairs condamna les trois maîtres d'école à 100 francs d'amende, c'est-à-dire au *minimum* de la peine ; mais les condamnés avaient gagné moralement leur procès. Tout le monde, même leurs juges, même le ministère public, avait reconnu que la liberté de l'école était une nécessité urgente, presque une dette contractée par le gouvernement ; et l'opinion publique réclamait avec une insistance de plus en plus grande l'exécution de l'engagement inscrit dans la Charte.

C'est à M. Guizot qu'échut l'honneur de le remplir, du moins en partie. Bien qu'autoritaire par tempérament et universitaire d'origine, cet éminent homme d'Etat avait le sen-

(1) *Avenir* du 18 octobre 1830.

timent très vif et l'amour sincère de la liberté. Il n'entendait nullement sacrifier l'Université ; il ne voulait pas davantage perpétuer le monopole. De ce double sentiment naquit la loi de 1833, que l'on a très justement appelée la grande Charte de l'enseignement primaire et dont tout l'honneur revient à M. Guizot.

Il en a lui-même admirablement résumé le caractère :

«... Notre premier soin, — disait-il, — a été de *restituer* pleine et entière, selon l'esprit et le texte précis de la Charte, la liberté d'enseignement. Mais, l'État demandant des garanties, personne ne songeait à vouloir que l'instruction primaire fût complètement livrée à l'industrie particulière évidemment incapable d'y suffire...

« Donc, à côté de l'enseignement libre, l'enseignement par l'État. Puis, des certificats de capacité. Exiger une preuve de capacité de quiconque entreprend l'éducation de la jeunesse, n'est pas plus entraver la liberté de l'enseignement qu'on ne gêne la liberté des professions de l'avocat, du médecin ou du pharmacien en leur imposant des preuves analogues de capacité. La profession d'instituteur de la jeunesse est, sous un certain rapport, une industrie et, à ce titre, doit être pleinement libre ; mais, comme la profession de médecin et d'avocat, ce n'est pas seulement une industrie, c'est une fonction délicate à laquelle il faut demander des garanties ; on porterait atteinte à la liberté si, comme jusqu'ici, outre la condition du brevet, on imposait encore celle de l'autorisation préalable. Là commencerait l'arbitraire. Nous le rejetons et avec plaisir, car nous ne redoutons pas la liberté de l'enseignement, nous la provoquons au contraire. »

C'est sous l'inspiration de ces saines et larges idées que fut votée la nouvelle loi. Elle reconnaissait à tout individu âgé de dix-huit ans accomplis le droit d'exercer la profession d'instituteur primaire et de diriger tout établissement primaire. Étaient seuls exclus les individus privés de leurs droits de famille ou frappés de condamnations déshonorantes, enfin les instituteurs libres ou communaux interdits de

l'exercice de leur profession par le tribunal civil de l'arrondissement pour inconduite ou immoralité. Pour être admis à enseigner, le futur maître devait produire un certificat de moralité délivré par le maire de sa commune sur l'attestation de trois conseillers municipaux. Il devait, en outre, justifier de son aptitude par la présentation d'un brevet de capacité élémentaire ou supérieur suivant qu'il se proposait de tenir une école primaire élémentaire ou primaire supérieure. Ces brevets s'obtenaient à la suite d'examens publics passés devant des commissions départementales dont les membres étaient nommés par le ministre.

Muni du certificat et du brevet, l'instituteur n'avait plus qu'à les présenter au maire et il pouvait ouvrir école ou y professer. Mais il restait soumis à la surveillance de l'État. Celle-ci était exercée par des comités communaux ou d'arrondissement ayant droit d'inspection sur les écoles publiques et privées de chaque commune. Dans le comité local siégeaient, comme membres de droit, le maire ou son adjoint président et le curé ou pasteur; en outre, un ou plusieurs habitants notables de la commune étaient appelés à en faire partie sur la désignation d'un autre comité, le comité d'arrondissement.

Ce dernier comité se composait du maire du chef-lieu d'arrondissement, du juge de paix, du curé, d'un ministre de chacun des autres cultes reconnus par la loi, d'un proviseur, principal, professeur ou maître de pension, d'un instituteur primaire, des conseillers généraux de l'arrondissement, de trois membres du conseil d'arrondissement et d'un certain nombre de notabilités désignées par le ministre.

Si le comité d'arrondissement constatait quelque faute grave commise par un instituteur privé, il adressait sa plainte au tribunal civil; il pouvait agir de même, sur la dénonciation du comité local de surveillance. Dans l'un ou l'autre cas, le tribunal statuait en chambre du conseil, sauf appel à la cour. La peine était l'interdiction de la profession « à temps ou à toujours ».

La loi s'appliquait à tous, aux laïques comme aux ecclésiastiques, aux membres d'associations quelconques comme aux instituteurs isolés. La liberté sous la loi remplaçait l'arbitraire de l'autorisation préalable. Le monopole avait pris fin, du moins en ce qui concerne l'enseignement primaire.

III

Allait-il être également supprimé pour l'enseignement secondaire? La logique le voulait, et aussi la Charte. Mais, sur ce terrain, les difficultés furent plus sérieuses, les résistances plus tenaces. L'Université, comme ses adversaires, paraissait attacher beaucoup plus d'importance à la direction des collèges qu'à celle des écoles primaires, ce qui s'explique d'ailleurs facilement par le régime de suffrage restreint et de gouvernement bourgeois sous lequel vivait alors la France. La question, d'ailleurs, se trouvait gravement compliquée par la situation particulière des écoles secondaires ecclésiastiques ou petits séminaires, par les préventions persistantes dont les congrégations enseignantes non autorisées, notamment les Jésuites, étaient encore l'objet dans le monde parlementaire comme dans le pays.

Il ne tint pas à M. Guizot que la question ne fût résolue dans le même esprit de paix et de liberté qui avait inspiré la loi de 1833 sur l'enseignement primaire. Dès le commencement de 1836 il soumettait aux Chambres un projet qui, suivant les expressions mêmes de l'exposé des motifs, « aux maximes du monopole substituait celles de la concurrence (1) ». Mais, M. Guizot, malgré l'appui précieux que lui prêta un autre grand universitaire libéral, M. Saint-Marc-Girardin, ne put empêcher le vote d'un amendement qui interdisait l'enseignement à tout membre d'une congrégation ou association non autorisée. D'un autre côté, il ne proposait, pour les petits séminaires, que le maintien pur et

(1) *Moniteur* du 1^{er} février 1836, p. 182.

simple du *statu quo*, ce qui lui valut à la fois l'opposition des catholiques et celle des universitaires. Sous cette double influence, son projet, d'ailleurs gravement altéré, ne fut voté péniblement qu'à trente voix de majorité par la Chambre des Députés, et, avant que la Chambre des Pairs en fût saisie, le cabinet était renversé.

Les ministères qui lui succédèrent ne furent pas plus heureux. Aucun d'eux ne put résoudre le problème de la liberté d'enseignement ; mais aucun d'eux ne le laissa de côté. De toutes les questions qui se posèrent dans la dernière moitié du règne de Louis-Philippe, nulle peut-être ne passionna plus vivement l'opinion publique. Les « libéraux » ou, du moins, ceux qui en prenaient le titre, étaient acquis au principe de la liberté d'enseignement ; mais, tout en le proclamant, il leur déplaisait fort d'en faire bénéficier les Jésuites. Les catholiques, ayant à leur tête l'épiscopat tout entier, réclamaient l'exécution loyale et complète de l'engagement contenu dans la Charte : malheureusement, ils étaient divisés. Tandis que Montalembert et l'abbé Dupanloup recommandaient la modération et acceptaient le contrôle de l'État, Louis Veuillot et les intransigeants de son école se refusaient à toute concession et aggravaient le conflit par le caractère injurieux de leur polémique. Quant à l'Université, principale intéressée dans la question, elle n'était pas beaucoup plus unie que ses adversaires. Elle comptait encore dans ses rangs bon nombre de partisans irréductibles du monopole ; mais presque tous ses chefs, tous les grands esprits dont elle s'honorait, se ralliaient, les uns après les autres, à la cause de la liberté et du droit commun, dont Guizot et Saint-Marc-Girardin s'étaient faits les premiers champions. Cousin lui-même lui apporta une adhésion aussi précieuse que significative. Personne, cependant, ne s'était montré moins favorable que lui aux premières tentatives faites en faveur de l'école libre. C'était lui qui, en 1830, avait adressé à Lacordaire et à Montalembert cette boutade célèbre : « Non seulement je m'opposerai à ce qu'on vous donne la liberté de

l'enseignement ; mais, si j'avais le pouvoir, je vous ferais tous fusiller. » Et cependant, quelques années après, ce grand et puissant esprit, éclairé par la discussion, se prononçait, lui aussi, contre le monopole. « Il faut, — écrivait-il dans son livre sur l'instruction publique en Allemagne, — abolir l'obligation de passer par les écoles secondaires publiques pour être admis à l'examen du baccalauréat. Ce monopole doit être détruit. Il n'existe pas en Prusse. Ainsi, que la jeunesse française soit entièrement libre de suivre ses collèges et que, non seulement de la maison paternelle, mais aussi des établissements privés, on puisse se présenter à l'examen du baccalauréat sans autre certificat d'études que les connaissances acquises (1). » C'est dans cet esprit qu'avait été élaboré le projet que la chute du ministère du 1^{er} mars 1840 l'empêcha de présenter aux Chambres, mais dont le texte a été publié depuis par Cousin lui-même : il permettait à tous, sans exception, d'ouvrir un établissement d'enseignement secondaire ou d'y professer, moyennant certaines conditions de moralité et de capacité et sous réserve du droit permanent d'inspection reconnu à l'État. Il dispensait les candidats au baccalauréat de présenter le certificat d'études attestant leur passage sur les bancs de l'Université. Enfin, il réglait d'une façon équitable la situation des petits séminaires en les affranchissant de la réglementation rigoureuse établie par les ordonnances de 1828.

Après la chute du cabinet du 1^{er} mars et la rentrée de M. Guizot aux affaires, la campagne en faveur de la liberté d'enseignement fut reprise avec plus d'énergie que jamais. Pétitions, articles de journaux, brochures, mémoires, lettres et mandements d'évêques rappelaient sans relâche au gouvernement et aux Chambres les promesses de la Charte, les droits du père de famille et ceux de la liberté. Cette thèse était développée par M^{sr} Affre avec sa modération et sa cha-

(1) Cousin. *De l'instruction publique dans quelques pays d'Allemagne, particulièrement en Prusse*, p. 344.

rité habituelles, par Montalembert avec son éloquence vibrante et passionnée, par d'autres avec une exubérance et un emportement qui gâtaient tout. La grande cause de la liberté trouvait, d'ailleurs, dans les camps politiques les plus opposés, des concours aussi précieux qu'inattendus. C'était Lamartine qui, au nom de la démocratie chrétienne, réclamait l'indépendance mutuelle de l'État et de l'Église en matière d'enseignement comme en toute chose :

« Il n'y a, — écrivait-il, — que deux situations acceptables pour l'Église, la domination souveraine ou la simple liberté. Quand elle ne règne plus par la souveraineté temporelle, elle règne encore par la conscience. Mais, du jour où elle met Dieu sous la protection des hommes, elle accepte le joug du temps en échange de la liberté des enfants de Dieu : elle abdique une partie de sa puissance, de sa dignité, de son inviolabilité... Restituons-nous donc, les uns aux autres, la place, la liberté, le respect qui nous appartiennent. La terre est assez vaste pour que tous ceux qui veulent adorer Dieu dans tous les rites puissent s'agenouiller devant lui sans se coudoyer et sans se haïr (1). »

C'était Ledru-Rollin qui, prenant à son tour la parole pour réfuter Lamartine et tout en refusant d'admettre l'indépendance de l'Église vis-à-vis de l'État, réclamait cependant la liberté de l'enseignement et flétrissait le monopole, « cette conscription de l'enfance traînée violemment dans un camp ennemi pour servir l'ennemi (2) ».

Malgré cette coalition des partis les plus opposés, peut-être à cause de cette coalition même, l'assaut vigoureux donné au monopole de l'enseignement secondaire échoua cette fois encore. A trois reprises, M. Villemain en 1841, puis en 1844, M. de Salvandy en 1847, déposèrent des projets longuement étudiés en vue de substituer aux lois de l'Empire et de la Restauration une législation plus respectueuse de la liberté ; à

(1) Lamartine. *L'État, l'Église et l'enseignement*. Paris, Pagnerre, 1843, p. 57.

(2) Ledru-Rollin. *Discours et écrits divers*, t. I^{er}, p. 125.

trois reprises, l'entreprise dut être abandonnée. Le premier projet de M. Villemain était empreint d'un mauvais vouloir trop manifeste, il mettait trop d'entraves à l'obtention des certificats et des brevets nécessaires pour enseigner, il tenait trop peu de compte de la situation acquise aux petits séminaires pour avoir quelques chances d'être adopté, et il dut être retiré avant toute discussion.

La deuxième proposition qu'il substitua à la première après la mémorable campagne de 1844 n'eut pas beaucoup meilleure fortune. Repoussée par les catholiques parce qu'elle déniait aux congrégations le droit d'enseigner, suspecte aux universitaires parce qu'elle respectait la situation des petits séminaires, adoptée avec peine par la Chambre des pairs, elle fut retirée, à la suite de la maladie de son auteur, avant d'avoir été inscrite à l'ordre du jour de la Chambre des députés.

Quant aux projets de M. de Salvandy, présentés quelques mois avant la Révolution de 1848 et fort mal accueillis à droite comme à gauche, ils étaient morts-nés : ils furent l'objet d'un rapport peu favorable à la Chambre des députés et personne n'en réclama la mise à l'ordre du jour.

Il semblait donc que la situation fût restée stationnaire. Mais toutes ces tentatives de réforme, si stériles fussent-elles en apparence, avaient eu cependant une utilité considérable : elles avaient permis d'affirmer plus hautement que jamais la légitimité, la nécessité de la liberté d'enseignement ; elles avaient fait ressortir l'accord de tous les partis et des principaux hommes d'État sur ce principe.

Ainsi, dans son rapport à la Chambre des pairs, le duc de Broglie mettait d'autant plus d'énergie à revendiquer la liberté que M. Villemain lui avait fait, de plus mauvaise grâce, une place plus modeste :

« ... Le droit d'enseigner, disait-il, n'est point entre les mains de l'État un de ces droits éminents, l'un de ces attributs du pouvoir suprême qui ne souffrent aucun partage. Tout au contraire, en matière d'enseignement, si l'État intervient,

c'est à titre de protecteur et de guide ; il n'intervient qu'à défaut des familles, hors d'état pour la plupart de donner aux enfants, dans leur propre sein, une éducation purement domestique... Il est bon que les établissements particuliers se fondent et se multiplient ; leur existence, leur nombre, leurs efforts important aux progrès de l'instruction générale ; l'émulation qui s'élève entre eux et les établissements publics tourne à l'avantage de la science... Il faut, d'ailleurs, en matière d'enseignement, des établissements particuliers là où la liberté de conscience a pris rang au nombre des principes constitutionnels. Il faut donc des établissements particuliers et, dans un pays libre, il faut que ces établissements soient libres ; plus de tutelle obligée, plus d'autorisation discrétionnaire et révocable, plus de nécessité pour les enfants élevés dans les institutions privées de fréquenter les cours professés dans les institutions de l'État (1). »

Sans être, à beaucoup près, aussi affirmatif et tout en insistant davantage sur les droits de l'État, M. Thiers, dans son rapport à la Chambre des députés sur ce même projet de M. Villemain, se prononçait également pour le droit des pères de famille et contre le monopole :

« ... La liberté d'enseignement, — d'après lui, — ne saurait être considérée comme un droit des enseignants de se saisir à volonté de la jeunesse pour en faire la matière de leurs spéculations. La vraie liberté d'enseignement repose sur une autre base que celle du droit des enseignants ; elle *repose sur le droit des pères de famille*. L'enfant qui naît appartient à deux autorités à la fois : au père qui lui a donné le jour et qui voit en lui sa propre postérité, la continuation de sa famille, et à l'État qui voit en lui le citoyen futur, le continuateur de la nation. »

Puis, recherchant quelle est l'étendue des droits de l'État, M. Thiers les définissait ainsi :

« ... L'État a bien le droit de vouloir quelque chose au

(1) *Moniteur*, 13 avril 1844, tome I^{er}, p. 924.

sujet de l'enfant qui vient de naître..., et il faut se figurer l'État, non pas comme un pouvoir dont on combat dans le moment les tendances politiques, ou comme une dynastie à laquelle on refuse ses affections ; il faut voir dans l'État, l'État lui-même, c'est-à-dire l'ensemble de tous les citoyens, non seulement ceux qui sont, mais ceux qui seront ou qui ont été ; la nation, en un mot, avec son passé et son avenir, avec son génie, sa gloire, ses destinées... L'État a le droit de vouloir qu'on fasse de cet enfant un citoyen plein de l'esprit de cette constitution, aimant les lois, aimant le pays, ayant les penchants qui peuvent contribuer à la grandeur, à la prospérité nationale (1). »

Enfin, deux ans après, à l'occasion d'une interpellation, le Président du Conseil lui-même, M. Guizot, traçait, avec sa haute raison et sa forte éloquence, cette délimitation magistrale du droit des familles et du droit de l'État. Lui, l'universitaire par excellence et l'une des plus pures gloires de l'Université, il n'hésitait pas à dire :

« ... De la manière dont l'Université était conçue et établie, il y avait excès, car tous les droits en matière d'instruction publique n'appartiennent pas à l'État ; il y en a qui sont, je ne veux pas dire supérieurs aux siens, mais qui sont antérieurs et qui coexistent avec les siens. Les premiers sont les droits des familles : *les enfants appartiennent aux familles avant d'appartenir à l'État*. — L'État a le droit de distribuer l'enseignement, de le surveiller, de le diriger dans ses propres établissements ; il n'a pas au fond le droit de l'imposer arbitrairement et exclusivement à toutes les familles sans leur consentement et contre leurs vœux. Le régime de l'Université n'admettait pas ces droits primitifs et inviolables des familles. Il n'admettait pas non plus, du moins à un degré suffisant, un autre ordre de droits, les droits des croyances religieuses...

« ... Gardez-vous donc bien, — concluait M. Guizot, — dans

(1) *Discours parlementaires de Thiers*, tome VI, pages 455 et 456.

l'intérêt de l'Université, dans l'intérêt du gouvernement, dans l'intérêt de l'État qui domine et dirige ce gouvernement, gardez-vous bien de repousser l'accomplissement de la promesse de la Charte ; gardez-vous bien de repousser la liberté de l'enseignement : l'État sera le premier à en profiter (1). »

Après de semblables paroles, on peut dire que la liberté de l'enseignement secondaire avait cause gagnée. Elle était moralement conquise à la veille de la Révolution de 1848, comme l'avait été la liberté de l'enseignement primaire à la veille de la Révolution de 1830 ; de même que la loi de 1833 avait créé l'école libre, la loi de 1850 allait instituer le collège libre.

(1) *Moniteur* du 31 janvier 1846.

CHAPITRE IX

LA RÉPUBLIQUE DE 1848 ET LA LOI DE 1850

La liberté de l'enseignement proclamée par la constitution de 1848. — Projet de loi de M. Carnot sur l'instruction primaire. — M. de Falloux ministre de l'Instruction publique : commission constituée par lui pour l'élaboration d'un nouveau projet de loi sur l'instruction primaire et secondaire. — Prétentions respectives des partis en présence. — Caractère transactionnel de l'œuvre de M. de Falloux. — Analyse sommaire de la loi du 15 mars 1850.

I

L'Assemblée nationale de la dernière République mit autant d'empressement que la monarchie de Juillet à reconnaître et à proclamer la liberté de l'enseignement. L'article 9 de la constitution votée le 20 septembre 1848 contenait cette déclaration formelle :

« L'enseignement est libre ; la liberté d'enseignement s'exerce sous les conditions de capacité et de moralité déterminées par les lois et sous la surveillance de l'État. Cette surveillance s'étend à tous les établissements d'éducation et d'enseignement sans aucune exception. »

Le nouveau ministre de l'Instruction publique, M. Carnot, n'avait, du reste, pas attendu le vote de ce texte pour se mettre à l'œuvre. Dès le 30 juin 1848, il avait saisi l'Assemblée nationale d'un projet de loi relatif à l'instruction primaire et reposant sur les trois principes suivants : obligation, gratuité, liberté. Ce projet s'inspirait de l'esprit le plus libéral, et le ministre faisait, à ce point de vue, des déclarations dont les plus exigeants pouvaient se contenter :

« ... *Nous vous demandons, — disait-il dans l'exposé des motifs, — de proclamer la liberté d'enseignement, c'est-à-dire le droit de tout citoyen de communiquer aux autres ce qu'il sait, et le droit du père de famille de faire élever ses enfants par l'instituteur qui lui convient. Nous considérons la déclaration de ce droit comme une des applications légitimes et sincères de la parole de liberté que notre République a jetée au monde avec enthousiasme* (1). »

Conformant, d'ailleurs, son projet à ces principes, M. Carnot allait, par une innovation singulièrement hardie, jusqu'à supprimer l'obligation du certificat de moralité, « ne reconnaissant, disait-il, d'autres arbitres compétents, sur un point si délicat, que les pères eux-mêmes et n'admettant d'autre cause d'indignité qu'une condamnation judiciaire (1). » Les deux seules conditions exigées des instituteurs libres auraient donc été la possession d'un certificat d'aptitude et une déclaration faite à la mairie un mois avant l'ouverture d'une école. Les certificats d'aptitude auraient été délivrés par un jury spécial présidé par le recteur ou par un inspecteur supérieur de l'enseignement primaire et composé de huit membres nommés pour trois ans, moitié par le ministre, moitié par le conseil général du département. Enfin, la surveillance des écoles aurait été confiée à un comité communal placé auprès de la municipalité, à un comité central placé auprès du conseil général et aux inspecteurs des écoles primaires. C'est à la demande du recteur ou du comité central, et seulement pour cause d'inconduite ou d'immoralité, que les instituteurs pouvaient être poursuivis devant le tribunal de l'arrondissement, sauf appel à la cour. La pénalité applicable était l'interdiction, soit temporaire, soit perpétuelle, d'exercer l'enseignement.

Ce projet ne fut jamais discuté. Son auteur, M. Carnot, quittait le ministère dès le 5 juillet 1848, et sa proposition elle-même, bien qu'examinée par une commission dont

(1) *Moniteur* du 1^{er} juillet 1848.

M. Barthélemy Saint-Hilaire avait présenté le rapport, était retirée, le 4 janvier suivant, par le nouveau ministre de l'Instruction publique, M. de Falloux. Celui-ci constituait en même temps deux commissions chargées de préparer deux nouveaux projets, l'un sur l'enseignement primaire, l'autre sur l'enseignement secondaire.

Il n'est pas besoin de résumer ici les travaux de ces commissions, qui ne tardèrent pas à se réunir en une seule sous la présidence de M. Thiers et dont les délibérations aboutirent à la rédaction d'un texte d'où est sortie la loi de 1850.

On sait combien fut laborieuse la préparation de cette loi, combien vive sa discussion. Étudiée d'abord par la commission extraparlamentaire que présidait M. Thiers, remaniée ensuite par la commission de l'Assemblée législative, puis renvoyée au Conseil d'État, enfin, soumise à deux délibérations successives, elle servit, pendant plus d'une année, de point de mire à tous les partis, de trait d'union à toutes les oppositions. Elle ne satisfaisait, à vrai dire, aucun des groupes adverses et ardents qui avaient mené la campagne, pendant tout le règne de Louis-Philippe, sur la question de la liberté d'enseignement. A tous elle demandait des sacrifices et n'offrait que des avantages partiels. Elle était une transaction : c'était là son principal et plus sérieux mérite ; mais c'était aussi ce que ne pouvait lui pardonner ni la droite, ni la gauche. Pour la faire adopter, il ne fallut rien moins que la patience inaltérable, la ténacité douce, la parole conciliante, le tact exquis et l'habileté honnête de M. de Falloux ; il fallut aussi l'intervention heureuse de ses principaux auxiliaires, Montalembert et l'abbé Dupanloup ; il fallut encore un sincère esprit de concorde et de tolérance de la part de la majorité qui le soutenait.

Que réclamait la fraction la plus exigeante et la plus bruyante du parti catholique ? La suppression de l'Université, la liberté absolue de l'enseignement sans aucune intervention de l'État. Que demandait le parti des universitaires ? L'exclusion des Jésuites et des autres congrégations ensei-

gnantes non autorisées, l'application du droit commun aux petits séminaires. Qu'aurait voulu, dit-on, M. Thiers, épouvanté des progrès du socialisme révolutionnaire ? La substitution générale des religieux aux maîtres d'écoles laïques. Que donnait aux uns et aux autres la loi présentée par M. de Falloux ? Rien de tout cela ; mais simplement une extension de la loi de 1833 sur l'enseignement primaire et l'affranchissement de l'enseignement secondaire.

II

Il ne saurait être question d'analyser ici en détail cette loi si connue et qui a été si longtemps comme le code de l'instruction publique en France : il suffit de rappeler les innovations principales qu'elle réalisait.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, elle portait à vingt-un ans l'âge requis pour tenir école ; elle supprimait l'obligation du certificat de moralité ; elle faisait nommer par le conseil académique le jury chargé de procéder à l'examen des candidats ; enfin elle établissait le système des « équivalences » : en d'autres termes, elle admettait que la capacité des candidats aux fonctions d'instituteur pût résulter non seulement de la possession d'un certificat d'aptitude ou d'un stage de trois ans accomplis dans un établissement scolaire, mais encore de diverses autres circonstances constituant une présomption d'aptitude : admission dans une des écoles spéciales de l'État, baccalauréat, prêtrise, présentation de lettres d'obédience pour les institutrices congréganistes. Elle plaçait les écoles sous la surveillance de délégués cantonaux désignés par le conseil académique ; en outre, les établissements libres étaient soumis aux visites de l'inspection primaire, mais seulement au point de vue de la moralité, de l'hygiène et du respect dû à la constitution et aux lois. En cas de violation des règles prescrites pour l'ouverture des écoles, les pénalités édictées par la loi étaient appliquées par les tribunaux

correctionnels. L'instituteur libre pouvait être traduit pour faute grave, pour inconduite ou immoralité, devant le conseil académique et frappé d'interdiction soit temporaire, soit absolue : dans ce dernier cas, le condamné pouvait en appeler au conseil supérieur de l'Instruction publique.

Pour l'enseignement secondaire, la loi de 1850 supprime le monopole et lui substitue la liberté. D'après ses dispositions, tout Français, âgé de vingt-cinq ans et n'ayant subi aucune condamnation de nature à entacher son honorabilité, peut ouvrir un établissement d'instruction secondaire. Il doit auparavant déposer entre les mains du recteur le plan des locaux scolaires, le programme des études et le règlement intérieur de l'établissement. Il doit, de plus, justifier de l'accomplissement d'un stage de cinq ans, accompli comme professeur ou surveillant dans un établissement d'instruction secondaire public ou privé, et du diplôme de bachelier ès lettres ou d'un brevet de capacité délivré par le ministre, sur la proposition du conseil académique. Un mois après le dépôt de ces pièces, l'établissement peut être ouvert, à moins d'opposition formée par le recteur, le préfet ou le parquet, dans l'intérêt des mœurs publiques ou de la santé des élèves : les oppositions sont jugées par le conseil départemental, sauf appel au conseil supérieur de l'Instruction publique.

La surveillance des établissements libres d'enseignement secondaire est confiée aux inspecteurs de l'Instruction publique qui doivent faire porter exclusivement leurs investigations sur la moralité, l'hygiène, le respect de la constitution et des lois. En cas de désordre grave, le chef de l'établissement peut être cité devant le conseil académique et réprimandé. En outre, toute personne attachée à une maison d'éducation peut être traduite, pour inconduite ou immoralité, devant le conseil supérieur de l'Instruction publique et être interdite de sa profession, à temps ou à toujours, sauf appel devant le conseil d'État.

Des subventions pouvaient être allouées aux établissements libres par l'État, les départements ou les communes, sous

certaines conditions de diplômes et sur avis favorable du conseil départemental ou, à son défaut, du conseil supérieur de l'Instruction publique. Elles ne devaient pas dépasser le dixième des dépenses annuelles de l'établissement.

Enfin, le conseil supérieur appelé, comme on vient de le voir, à jouer un rôle si considérable, voyait sa composition profondément modifiée. Il cessait d'être un conseil purement pédagogique : à côté d'une section permanente composée exclusivement d'universitaires, il comprenait une section non permanente et dans laquelle siégeaient des représentants élus du clergé, de la magistrature, de l'Institut, avec trois conseillers d'État choisis par le ministre et trois membres de l'enseignement secondaire libre également nommés par le ministre. C'est le conseil supérieur tout entier qui statuait en matière disciplinaire.

Telle était cette loi, si vivement critiquée et contestée avant son adoption, si violemment attaquée depuis et autour de laquelle les partis se sont livrés tant de combats acharnés. Elle faisait cesser la dictature universitaire, suite et complément de la dictature impériale ; elle consacrait au profit de tous le droit naturel d'enseigner ; elle s'opposait à l'établissement d'exclusions arbitraires contre les citoyens suivant les croyances qu'ils professaient ou l'habit qu'ils portaient ; elle mettait enfin le père de famille en possession de ce droit primordial qui consiste dans le libre choix de l'éducateur de ses enfants ; elle le libérait de l'alternative douloureuse à laquelle il était réduit depuis près d'un demi-siècle : ou priver ses enfants d'instruction, ou les livrer à des maîtres qui n'avaient pas sa confiance. La législation française sur l'enseignement cessait d'être une législation autocratique et rétrograde ; elle devenait, suivant le vœu de Thiers, de Guizot, de Molé, du duc de Broglie, de Benjamin Constant, de Lamartine, de tous les grands hommes d'État du siècle, une législation vraiment libérale. C'était bien un traité de paix, — un concordat, suivant le mot de Montalembert. C'est à ce titre qu'elle était surtout bienfaisante ; c'est aussi à

ce titre que, comme d'autres concordats, elle était en butte à l'hostilité de tous les intransigeants.

Pour beaucoup de ses auteurs, cet édit de Nantes pédagogique ne devait pas avoir seulement comme résultat de faire cesser les querelles professionnelles entre l'Université et ses concurrents. Ils espéraient qu'il préparerait encore la pacification des esprits, le rapprochement des intelligences, la pénétration réciproque de la foi religieuse et de la science humaine, la réconciliation de l'Église catholique et de la philosophie, si violemment séparées l'une de l'autre depuis le ^{xviii}^e siècle.

C'était, en particulier, la pensée, le désir de Thiers :

« La religion et la philosophie, — disait-il à l'Assemblée dans la séance du 18 janvier 1850, — sont nées le même jour, le jour où Dieu a mis la religion dans le cœur de l'homme et la philosophie dans son esprit : il faut qu'elles vivent ensemble, immortelles à côté l'une de l'autre, qu'elles ne se séparent pas, et que, dans les temps d'épreuve, elles cherchent à se rapprocher plutôt qu'à se détruire. C'est mon vœu : je crois qu'il est réalisé dans la loi. »

N'était-ce là qu'une généreuse illusion ? Peut-être, si nous en jugeons par les résultats. Mais, dans tous les cas, l'entreprise valait la peine d'être tentée ; un tel appel valait la peine d'être lancé, car il contient le plus beau programme d'unité morale qui ait jamais été porté à la tribune.

Pour arriver à ce résultat, M. Thiers et ses amis n'avaient pas marchandé, — il faut le reconnaître, — les concessions à l'Église. Non seulement tous les religieux, — les Jésuites eux-mêmes — allaient pouvoir enseigner librement ; non seulement les petits séminaires, affranchis de la direction universitaire, allaient pouvoir fonctionner sous le simple contrôle de l'État, exercé de concert avec les évêques ; mais encore la prêtrise était assimilée au brevet de capacité et la lettre d'obédience allait suffire aux religieuses pour tenir école.

Le législateur de 1850 avait-il, en cela, dépassé les bornes

de la prudence ? L'événement semble l'avoir prouvé. Avait-il violé le principe de l'égalité ? Cela est beaucoup plus contestable, car les avantages accordés aux membres du clergé et aux femmes congréganistes étaient assurément loin de compenser ceux que procurent aux écoles publiques les crédits inscrits pour leur entretien au budget de l'État, ainsi qu'aux budgets départementaux et communaux, et payés par la masse des contribuables. Encore moins est-il vrai de dire que la loi de 1850 instituait un monopole de fait au profit de l'Église. On l'a prétendu, on l'a répété à satiété ; mais les faits et les statistiques officielles ont suffisamment prouvé à quel point les écoles de l'État avaient gardé leur prépondérance, du moins dans l'enseignement primaire. Dans les établissements d'enseignement secondaire, l'avantage était beaucoup plus disputé ; or, c'est précisément dans ce domaine que la loi accordait le moins de faveurs à l'enseignement libre et que la lutte se poursuivait dans les conditions les plus égales, — ou plutôt sans autre inégalité que celle dont les subventions du budget faisaient bénéficier l'Université.

En réalité, la loi de 1850 avait profité à tous. Elle avait aidé au développement des écoles libres, elle avait permis aux collèges libres d'exister ; mais, en même temps, elle avait été favorable à l'Université, dont l'enseignement, stimulé par la concurrence, n'a jamais été plus répandu, plus complet, ni plus efficace que pendant la dernière moitié du XIX^e siècle. Elle était entrée dans les mœurs ; selon le vœu et les prévisions de ses auteurs, elle était devenue réellement un gage de concorde et un moyen de pacification. Son vote avait pour but le rapprochement des esprits et des âmes ; son application l'avait préparé ; son abrogation ne fera que le compromettre.

CHAPITRE X

LE SECOND EMPIRE ET LA TROISIÈME RÉPUBLIQUE

Le second Empire. — Atteintes portées à la liberté de l'enseignement : destitutions ; décret du 9 mars 1852 et loi du 14 juin 1854 : transformation du Conseil supérieur de l'Instruction publique ; nomination des instituteurs publics par les préfets. — Attitude plus libérale du gouvernement vers la fin de l'Empire.

La liberté de l'enseignement supérieur, projetée depuis longtemps, est mise à l'étude dans les dernières années de l'Empire. — Le projet de loi de M. Duruy et la Commission de 1870. — La question est reprise par l'Assemblée Nationale. — Loi du 12 juillet 1875. — Question de la collation des grades : solution transactionnelle adoptée en 1875 ; solution contraire proposée en 1876 et sanctionnée par la loi du 18 mars 1880.

La loi de 1875 marque l'apogée de la liberté d'enseignement en France. — Réaction survenue depuis lors. — L'article 7 : discours de MM. Dufaure, Jules Simon, Béranger : son rejet par le Sénat ; — dernière victoire de la liberté.

Lois des : 27 février 1881 sur la composition du Conseil supérieur de l'Instruction publique ; — 16 juin 1881 sur les titres de capacité de l'enseignement et sur la gratuité de l'enseignement primaire ; — 28 mars 1882, sur l'obligation et la laïcité de cet enseignement ; — 30 octobre 1886, sur l'organisation de l'Instruction primaire. — Campagne en vue de l'abrogation de la loi de 1850 : la crise de l'enseignement secondaire ; l'enquête parlementaire ; dépositions des membres de l'Université ; déclarations du rapporteur général. — Conclusion.

I

Si autoritaire qu'il fût, surtout à ses débuts, le second Empire n'essaya pas de supprimer la liberté d'enseignement consacrée par les lois de 1833 et de 1850. Il lui porta néanmoins plusieurs atteintes sérieuses soit par des décisions gouvernementales, soit par des actes législatifs. Il voulut discipliner, embrigader le corps enseignant : en fermant la bouche à des maîtres éminents, mais coupables de penser et de parler avec trop d'indépendance, en faisant descendre de leurs chaires quelques-uns de ses adversaires politiques les plus notoires, il violait directement la liberté de l'enseigne-

ment, tout au moins de l'enseignement officiel. Il la restreignait aussi en supprimant l'inamovibilité de fait dont les membres de l'Université jouissaient depuis si longtemps, en les plaçant, par le décret du 9 mars 1852, sous la main du ministre qui, soit par décrets, soit par simples arrêtés, pouvait désormais les nommer, les frapper de peines disciplinaires et même les révoquer sans garantie ni recours d'aucune sorte. Il la diminuait encore en découronnant, pour ainsi dire, l'Université dans sa juridiction la plus haute et sa représentation la plus autorisée, en supprimant la section permanente du conseil supérieur de l'Instruction publique et en s'attribuant le droit de désigner par décret ceux de ses membres qui devaient, d'après la loi de 1850, être désignés par le libre choix de leurs pairs.

Plus grave encore fut la transformation du régime applicable aux instituteurs publics. D'après la loi de 1850, ils étaient nommés par les conseils municipaux et choisis soit sur une liste d'admissibilité et d'avancement dressée par le Conseil académique du département, soit sur la présentation des supérieurs d'ordres religieux autorisés : ils ne recevaient du ministre qu'une simple investiture : quant aux peines disciplinaires (réprimande, suspension ou révocation), elles ne pouvaient être prononcées que par le recteur. — Le décret du 9 mars 1852 commença par transférer au recteur le droit de nomination des instituteurs, puis la loi du 14 juin 1854 acheva de les mettre entièrement dans la main de l'autorité préfectorale, désormais seule investie du droit de nommer, de suspendre ou de révoquer maîtres et maîtresses d'école. Il est vrai que la situation des instituteurs libres demeurait intacte ; mais le régime dictatorial imposé aux instituteurs officiels n'en constituait pas moins une atteinte sérieuse au droit des pères de famille. Il dépouillait, en effet, ceux-ci de la faculté précieuse que leur avait reconnue la loi de 1850 : ils ne pouvaient plus exercer, sur le choix de l'éducateur de leurs enfants, aucune influence, même indirecte, par l'intermédiaire du conseil municipal : au lieu du délégué et de

l'homme de confiance de leur commune, ils n'avaient plus en face d'eux qu'un fonctionnaire auquel, à défaut d'école libre, il leur fallait nécessairement confier leurs enfants et sur lequel ils n'avaient aucune espèce d'action.

Jamais l'Empire ne modifia ce système qui, du reste, subsiste encore aujourd'hui. Mais il est juste de reconnaître que, par la suite, et à mesure que le régime dictatorial des premières années se transformait en un système de gouvernement tempéré et presque parlementaire, les liens dont l'instruction publique avait été chargée au début, se détendirent et se dénouèrent insensiblement. L'Empire fit beaucoup, surtout sous le ministère de M. Duruy, pour fortifier l'instruction primaire distribuée dans les écoles officielles, pour transformer l'enseignement secondaire en l'adaptant aux exigences nouvelles de la société contemporaine, pour donner aux facultés une installation et un outillage moins défectueux. Les institutions indépendantes de l'État purent se développer sans trop de difficultés, aussi bien celles de l'enseignement primaire que celles de l'enseignement secondaire, et même, peu de temps avant sa chute, l'Empire avait mis à l'étude une nouvelle extension du principe de liberté, — la création de l'enseignement supérieur libre.

II

La liberté de l'enseignement supérieur avait toujours figuré sur le programme des réformateurs qui poursuivaient l'abolition du monopole universitaire ; mais ils avaient dû en ajourner la revendication, jugeant avec raison plus urgent de réclamer et de tâcher d'obtenir la liberté des écoles et celle des collèges. Il faut bien reconnaître, d'ailleurs, que l'opinion publique ne s'est jamais, à beaucoup près, intéressée à la création des universités et des facultés libres autant qu'à l'ouverture d'écoles ou de collèges libres. Cette indifférence relative s'explique aisément, et par plusieurs

raisons : par le nombre relativement faible des familles dont les enfants peuvent profiter de l'enseignement supérieur ; par le fait que cet enseignement ne comporte pas d'internats ; par l'âge des étudiants qui diminue l'influence du maître ; enfin par l'impartialité absolue et incontestée dont les professeurs de l'État ont toujours fait preuve dans la collation des grades sans tenir compte de l'origine des candidats. Il n'en reste pas moins vrai, cependant, qu'au point de vue de la diffusion des doctrines et de l'action sociale, l'enseignement supérieur a plus d'importance que tout autre, et il est, dès lors, naturel que les promoteurs de l'enseignement non officiel aient tenu à compléter leur œuvre et cherché à obtenir du second Empire la liberté de l'enseignement supérieur comme ils avaient reçu celle de l'enseignement primaire de la monarchie de Juillet, et celle de l'enseignement secondaire de la deuxième République.

L'empire libéral, l'empire de 1867 et de 1870 se prêta, de bonne grâce, à cette tentative. M. Duruy autorisa, encouragea même la création d'un très grand nombre de cours libres ; puis, en 1867, il élaborait un projet de loi qui dut être abandonné, il est vrai, en présence de l'opposition du conseil supérieur de l'Instruction publique. Enfin, en 1870, M. Segris constitua une commission extraparlamentaire avec mission d'étudier la question et de préparer un nouveau projet de loi. La commission avait pour président M. Guizot, qui, après avoir créé l'école libre par la loi de 1833 et puissamment contribué à la reconnaissance du collège libre, semblait ainsi appelé à couronner sa carrière en dotant son pays d'une nouvelle liberté, celle de l'enseignement supérieur.

On sait quels tragiques événements vinrent interrompre son œuvre. Mais lorsqu'après le rétablissement de la paix, l'Assemblée nationale fut, à son tour, saisie de projets tendant à rendre l'enseignement supérieur libre, elle n'eut qu'à s'inspirer des travaux de la commission de 1870 pour résoudre le problème, et ce fut, en grande partie, le projet

préparé sous les auspices de M. Guizot qui devint la loi du 12 juillet 1875.

Comme toutes les bonnes lois, celle-ci est des plus simples. Elle tient en quelques lignes et se borne à l'énoncé d'un petit nombre de règles vraiment libérales. Le droit de créer un établissement libre d'enseignement supérieur, d'y professer ou de faire des cours libres est reconnu à tout citoyen âgé de vingt-cinq ans, moyennant certaines conditions de diplôme et de déclaration. Le même droit est reconnu aux associations formées dans un but d'enseignement supérieur. Les cours et établissements libres sont placés sous la surveillance du ministère de l'Instruction publique ; ils sont toujours ouverts à ses agents.

La seule question vraiment délicate et qui donna lieu à d'assez sérieuses difficultés était celle de la collation des grades. Les facultés libres auraient-elles le droit de conférer à leurs élèves les grades universitaires ? Seraient-elles complètement privées de ce droit ? Ne l'exerceraient-elles que sous certaines réserves ou devraient-elles le partager avec les facultés de l'État ? Ces diverses solutions furent agitées longuement et avec passion. En faveur des facultés libres, on faisait valoir qu'elles ne pouvaient vivre et fonctionner réellement sans le pouvoir de conférer les grades à leurs élèves ; que, seuls, les professeurs de ces facultés étaient en mesure de juger avec pleine compétence leurs élèves, en les interrogeant exactement sur les matières enseignées par eux et suivant leurs méthodes. On ajoutait que les examens étaient la suite, le complément logique, la sanction naturelle des cours et qu'il était nécessaire de reconnaître aux professeurs libres le droit de les faire subir à leurs élèves pour leur conserver sur ceux-ci la plénitude de leur autorité. Enfin, pour rassurer ceux qui redoutaient dans l'intérêt de la société une trop large et trop facile distribution de diplômes par les facultés libres, on répondait que la valeur réelle de ces diplômes serait promptement discernée par le public et que ce serait là le préservatif le plus sûr contre toute indulgence excessive.

Les défenseurs du droit exclusif de l'État soutenaient que celui-ci ne peut, sans abdiquer, déléguer à personne le droit de conférer les grades universitaires. Ceux-ci, en effet, ne sont pas de simples certificats d'études, dépourvus de toute valeur légale et de toute force obligatoire ; ils sont, au contraire, des titres d'admission soit aux fonctions publiques, soit dans certaines carrières libérales dont l'exercice régulier importe à la société tout entière. Ils assurent même certaines immunités dont l'État est et doit rester l'unique dispensateur. Aucun particulier, aucune association privée ne saurait donc partager avec l'État l'exercice de cet attribut essentiel de la puissance publique. On ajoutait qu'en permettant à chaque faculté libre de délivrer des diplômes, on risquerait, par la multiplicité même de ces titres, de les discréditer tous et de jeter dans l'esprit du public la confusion la plus fâcheuse.

L'Assemblée nationale s'était arrêtée, on le sait, à une solution transactionnelle. Elle avait laissé aux facultés de l'État le droit exclusif de faire passer les examens du baccalauréat ès lettres ou ès sciences. Pour les autres grades, le jury d'examen était diversement composé suivant que les candidats appartenaient aux facultés de l'État ou aux facultés libres : dans le premier cas, il ne comprenait que des professeurs des facultés officielles ; dans le second cas, il était formé par moitié de professeurs de l'État et de professeurs de l'enseignement libre.

Ce système, d'ailleurs, n'a, pour ainsi dire, pas été appliqué. A peine était-il entré en vigueur que la transformation en était proposée. Dès 1876, au lendemain de la dissolution de l'Assemblée nationale, un projet de loi était présenté aux Chambres en vue de restituer aux facultés de l'État le droit exclusif de faire subir les examens et de délivrer les diplômes de tout ordre. Repoussé une première fois par le Sénat, ce projet fut repris en 1879 et devint la loi du 18 mars 1880. La solution adoptée était assurément contraire au principe de liberté ; il faut reconnaître toutefois que, jusqu'à présent, les inconvénients en ont été atténués, dans la pratique, par

l'esprit largement libéral et l'impartialité des professeurs de l'État.

III

Mais, quelque importance qu'elle eût en elle-même, cette question de la collation des grades paraissait presque insignifiante en comparaison de tous les problèmes, autrement redoutables, qui commençaient à se poser devant les Chambres et devant l'opinion. Une réaction violente se préparait, en effet, dans le Parlement et allait remettre en question toutes les conquêtes de la Révolution, toutes celles du XIX^e siècle en matière de liberté d'enseignement. Sous prétexte de sauvegarder les droits de l'État et l'indépendance de la société civile, on allait tenter de fermer des milliers d'écoles ; on prétendait dépouiller toute une classe de citoyens du droit d'enseigner que la loi leur reconnaissait et qu'ils exerçaient depuis trente ans au moins sans trouble comme sans reproche. On allait inaugurer cette politique néfaste qui consiste à séparer brutalement les élèves de leurs maîtres, à jeter la perturbation dans les familles, dans les consciences et dans les âmes, à substituer, pour le choix des éducateurs de la jeunesse, le bon plaisir de l'État à l'autorité paternelle éclairée par l'amour de l'enfance.

C'était l'objet de l'article 7 de la loi de 1880, qui, en contradiction avec la loi de 1850, retirait le droit d'enseigner à tout membre d'une congrégation religieuse non autorisée.

Un quart de siècle s'est écoulé depuis que cette proposition, préface de tant d'autres plus graves encore, fut discutée au Parlement, et il semble que ce débat soit d'hier, tant les principes en jeu sont restés les mêmes, tant fut courageuse, vibrante et efficace la protestation des amis de la liberté. Jamais, on peut le dire, les deux thèses fondamentales, — la thèse autoritaire et la thèse libérale, — ne furent développées avec plus d'ampleur, d'élévation et de

chaleur : on n'a fait, depuis, que répéter ce débat mémorable.

Chose étrange, l'auteur de l'article 7 avait la prétention de ne porter atteinte, en le présentant, à aucun des principes essentiels de notre droit public. Il repoussait avec indignation l'accusation de vouloir rétablir le monopole ou toucher à la liberté de conscience et à la liberté d'enseignement ; il se bornait, disait-il, à revendiquer « le droit de prééminence et de suprématie » qui, d'après lui, appartient à l'État. Il ne réclamait que le contrôle et des garanties : il est vrai que ces garanties allaient jusqu'à l'interdiction d'enseigner, jusqu'à la fermeture préventive des écoles. — Il ne croyait pas davantage porter atteinte à la liberté du père de famille ni aux intérêts religieux. Le père de famille ne restait-il pas maître d'élever son enfant chez lui, soit lui-même, soit avec le concours d'un précepteur ? N'avait-il pas à sa disposition, en dehors des écoles des congrégations non autorisées, toutes celles des congrégations autorisées, toutes celles du clergé, auxquelles il ne serait pas touché ? Était-ce mettre en péril la foi ou la liberté que d'interdire l'enseignement à une trentaine de congrégations non autorisées, ou plutôt à la seule que l'on visât réellement, à celle contre laquelle M. Jules Ferry prononçait un véritable réquisitoire, c'est-à-dire à la Compagnie de Jésus ? Et quant à celle-ci, n'était-il pas évident que, par son enseignement, elle préparait à la France de jeunes générations hostiles à toutes les idées modernes, à tous les principes de la Révolution, et compromettait ainsi l'unité morale de la nation ? Ne condamnait-elle pas tout ce que la grande majorité du pays croit, aime et vénère ? Ne professait-elle pas le dédain des principes de 1789, la haine de la Révolution et du libéralisme, la subordination du pouvoir civil à l'autorité religieuse ? La propagation de pareilles idées n'était-elle pas un véritable péril national, contre lequel il était indispensable et urgent de défendre et la liberté, et la patrie elle-même ?

Il faut relire les discours admirables dans lesquels ce

système autoritaire fut réfuté devant le Parlement, surtout au Sénat. Non seulement MM. Chesnelong, Buffet, Keller, Lucien Brun et tant d'autres protestèrent avec éloquence au nom des droits de l'Église, au nom des pères de famille, au nom du respect dû à leur foi, et s'attachèrent à réfuter les accusations dirigées contre les congrégations non autorisées, ou même contre le catholicisme tout entier; mais encore d'autres orateurs, siégeant sur des bancs différents, ayant des convictions politiques opposées, plaidèrent avec autant d'habileté que de succès la cause de la liberté d'enseignement, ou plutôt la cause de la liberté pure et simple.

On allègue, — disait M. Dufaure, — la nécessité d'assurer l'unité morale du pays? C'était aussi ce que prétendait Napoléon I^{er}. « L'empereur avait dit : Je veux l'unité dans mes États, je veux l'unité absolue; l'enseignement, c'est moi qui le donnerai : la presse, elle se taira; le Corps législatif, il sera muet, et, par ce moyen, j'aurai, dans ce grand empire, une unité absolue.

« Certainement, avec un pareil système, vous arriverez à une unité; mais cette unité, ce sera la servilité et la mort du pays (1). »

C'est d'une tout autre manière que M. Jules Simon entendait assurer, maintenir l'unité morale du pays. « Vous y parviendrez, — disait-il, — en répandant les idées, en faisant votre enseignement et en en laissant faire un autre à côté de lui, en répondant à l'erreur quand elle se produit; vous ne devez accepter l'unité que sous la condition de la diversité, sous la condition de la liberté. L'autre unité, c'est la compression; mais l'unité laissant agir la liberté à côté d'elle, c'est la raison, alors c'est la vérité, c'est la justice! C'est comme cela qu'on peut triompher, et pas autrement!

« Vous avez donc l'unité autant qu'on peut l'avoir dans un gouvernement moderne, dans un gouvernement républicain, dans un gouvernement constitutionnel, dans un gou-

(1) Sénat. Séance du 10 mars 1880. *Journal officiel* du 11 mars 1880, p. 2834.

vernement libre, et c'est à la condition d'avoir la liberté à côté de vous. Plus il y aura de liberté, plus nous sommes prêts à faire des sacrifices pour les écoles de l'État. Mais, si les écoles de l'État devenaient un monopole, qui de nous n'en rougirait ? (1) »

Les auteurs du projet se défendaient, il est vrai, de toute pensée de retour au monopole : ils prétendaient que le père de famille, même après la fermeture des écoles congréganistes non autorisées, trouverait encore, dans les autres écoles libres, des ressources suffisantes pour l'éducation chrétienne de ses enfants. Mais qui pouvait se croire assuré de s'arrêter quand il le voudrait sur cette pente glissante de l'ostracisme ? Fait-on leur part à l'intolérance et à l'arbitraire ? Une loi d'exception n'en a-t-elle pas toujours entraîné d'autres à sa suite ? Et d'ailleurs, pouvait-on se flatter de respecter la liberté en fermant les écoles qui ont précisément obtenu la préférence d'un si grand nombre de pères de famille et en invitant ceux-ci à choisir pour leurs enfants les autres éducateurs que l'on veut bien laisser subsister ? « On pourrait peut-être répondre à cela, — ajoutait M. Jules Simon, — que vous ressemblez à un juge qui dirait à un condamné à mort : Tu veux un confesseur ; je ne te le refuse pas ; seulement je le choisirai pour toi (2). »

La loi proposée n'était pas seulement contraire à la liberté des pères de famille et à la liberté de conscience des catholiques, auxquelles elle créait le plus légitime des griefs ; elle violait encore, en la personne des congréganistes, la liberté de la pensée :

« La liberté de penser, — disait M. Jules Simon, — est inséparable de la liberté de parler, inséparable de la liberté d'écrire, et, quand vous imposez à un homme l'obligation de garder sa croyance pour lui, de n'en pas faire part aux autres, vous faites contre la liberté de penser et contre la

(1) Sénat. Séance du 9 mars 1880. *Ibid.*, 10 mars 1880, p. 2779.

(2) *Ibid.*, p. 2777.

liberté de conscience le seul attentat qu'on puisse faire contre la pensée (1). »

Et, cependant, ceux auxquels on ferme ainsi la bouche sont et demeurent citoyens. «...Ce droit, qu'on leur interdit, de professer dans une école particulière, on le leur interdit, en même temps qu'on leur laisse tous les autres droits du citoyen. Je ne puis pas me faire à cette pensée. Voilà un homme qui est citoyen, il est citoyen français. Qu'est-ce que cela veut dire, messieurs, être citoyen français, si cela ne veut pas dire : jouir de tous les droits qui constituent le domaine, le patrimoine du citoyen français ? On leur laisse le droit, par exemple, d'être électeurs ; ils votent, ils sont sur les listes électorales : on leur laisse le droit d'être élus ; ils sont élus », comme le fut, en 1848, le Père Lacordaire.

« ...L'idée de restreindre la liberté de la pensée, de distinguer entre un des droits et un autre droit du citoyen, l'idée des exclusions, des suppressions, de l'ostracisme, n'entraîne alors dans aucun esprit républicain (2). »

Frapper d'indignité toute une catégorie de citoyens irréprochables, les assimiler ainsi aux repris de justice, et le faire non pas en vertu d'une décision judiciaire et à titre répressif, mais simplement par voie préventive et en vertu d'une sorte de mesure de haute police, paraissait à M. Jules Simon le comble de l'injustice, et aussi de l'absurdité.

Il considérait comme la plus étrange illusion et la plus chimérique des entreprises toute tentative faite pour avoir raison des idées par la force. Il ne partageait, pour ainsi dire, aucun des principes des Jésuites, il répudiait hautement la plupart de leurs doctrines ; mais il demandait qu'on leur opposât, non la violence et la persécution, mais des idées et un enseignement supérieur aux leurs :

« Ah ! — s'écriait-il — vous chasserez des hommes ; vous leur ferez passer la frontière, si vous rétablissez la loi

(1) *Ibid.*, p. 2273.

(2) *Ibid.*, p. 2276.

du bannissement ; vous les enverrez à Cayenne, si vous reprenez, parmi les lois de 1792, celle qui condamne à la déportation dans la Guyane. Oui, vous pourrez vous débarrasser ainsi des hommes. Mais, par la violence, par une loi, vous débarrasser des idées ! Non non ! On ne se débarrasse pas des idées autrement qu'en les combattant. Et quand une idée vous gêne, vous n'avez qu'un moyen de la combattre, vous n'en avez pas deux, entendez-vous : c'est de la prendre corps à corps. Puisque vous avez la vérité pour vous, vous devez faire éclater la vérité qui vous appartient et montrer l'erreur de votre adversaire. Celle-ci finit toujours par disparaître. Mais les violences, la censure, l'expulsion, mais tous ces moyens du despotisme, ce qu'ils renversent, c'est le despotisme lui-même ; et à quoi servent-ils ? avec un peu de douleurs et un peu de temps, au triomphe de la vérité (1). »

A ses contradicteurs, qui éprouvaient ou affectaient une peur étrange des progrès accomplis par l'enseignement congréganiste, M. Jules Simon lançait encore cette vigoureuse apostrophe :

« ... Vous avez trop peur. Vous et moi, nous connaissons depuis longtemps ce genre de démonstration. Il y a longtemps que nous avons entendu des discours où l'on avait peur depuis le premier mot jusqu'à l'avant-dernier, et où l'on mettait dans le dernier une proscription. Seulement, dans ce temps-là, le péril dont il s'agissait, c'était un péril social ; à présent, c'est le péril clérical. Dans ce temps-là on voulait proscrire les républicains ; à présent, vous voulez proscrire les dominicains (2). »

Puis après avoir cité comme modèle les institutions de l'Angleterre, de l'Amérique, il terminait par ce superbe appel à la liberté :

« ... Donnez cet exemple, permettez-moi de vous en conjurer ! donnez cet exemple ; mettez-vous à la tête non seu-

(1) *Ibid.*, p. 2776.

(2) *Ibid.*, p. 2777.

lement des républicains, mais des libéraux ; ne souffrez pas qu'on dise que vous inventez contre la liberté d'enseignement des arguments dont il n'est pas un seul, entendez-vous, pas un seul ! qui ne pût être invoqué avec la même force contre la liberté des réunions publiques et contre la liberté de la presse ! Ne souffrez pas qu'on dise que vous ne savez que proscrire, et que vous ne savez pas aimer la liberté quand elle vous gêne ! Messieurs, on n'aime vraiment la liberté que quand on l'aime chez ses adversaires ; quand on ne l'aime que pour soi, on ne l'aime pas, on ne la comprend pas ; on n'est même pas digne de la comprendre.

« Il ne faut pas qu'on vienne dire de vous que vous imitez ceux que vous avez renversés dans les choses que vous leur avez reprochées le plus justement et avec le plus de persévérance ; il ne faut pas qu'on vienne dire que ceux-là, au moins, avaient une excuse que vous n'avez pas : ils avaient une foi, et vous qui ne représentez que la science, qui ne croyez pas avoir seuls le dépôt de la vérité absolue, savez-vous ce qu'on vous dira ? Que vous faites de la compression au profit d'une négation (1). »

Développant la même idée, un autre sénateur républicain, M. Béranger, adressait encore à ses collègues cet appel pressant en faveur de la liberté :

« ...Ce qu'à aucune époque la France n'a voulu supporter, c'est qu'on s'éloignât de la liberté, de l'égalité, pour faire des catégories ; c'est qu'on favorisât les uns au détriment des autres ; c'est qu'au lieu d'être le gouvernement de tous, on devînt le gouvernement d'un parti ; c'est qu'on réservât à une opinion toutes les faveurs et tous les droits et qu'on appelât la violence à son aide contre les autres...

« ...Prenez garde qu'auprès de vous, au sein de la République, il ne vienne à se former un parti qui puisse élever contre votre politique un drapeau qui ralliera toujours en France tous les cœurs généreux, toutes les intelligences éclairées.

(1) *Ibid.*, p. 2779.

rées, toutes les consciences honnêtes : le drapeau de la liberté égale pour tous (1). »

Ce généreux langage fut entendu : dans la séance du 10 mars, le Sénat, par 148 voix contre 129, rejetait l'article 7.

IV

On n'a pu se défendre d'insister sur le souvenir de cette mémorable campagne, car le vote par lequel elle se termina fut, hélas ! la dernière victoire de la liberté d'enseignement. Depuis lors, les droits du père de famille et ceux de l'enfant n'ont cessé, comme ceux de la conscience, de subir des assauts violents et des échecs répétés. Si ce livre était une œuvre de polémique, nous devrions ici retracer en détail les luttes acharnées auxquelles ont donné lieu les diverses lois votées dans ce dernier quart de siècle. Mais ces lois, dont l'ensemble constitue le régime actuellement en vigueur, sont trop présentes à tous les esprits pour qu'il soit besoin d'en donner une analyse détaillée ou d'en raconter la genèse. Il suffira de les rappeler sommairement.

La loi du 27 février 1881, modifiant à fond la composition du conseil supérieur de l'Instruction publique et celle des conseils académiques, y donnait la prépondérance à l'élément purement professionnel en réduisant sensiblement la part que le législateur de 1850 avait faite aux « représentants des forces sociales ».

Par la loi du 16 juin 1881, sur les titres de capacité de l'enseignement primaire, tout instituteur, public ou libre, de l'un ou de l'autre sexe, était tenu de justifier de la possession du brevet ; toutes les « équivalences » admises par la loi de 1850 étaient abolies, aussi bien celle résultant de l'état ecclésiastique que celle dont bénéficiaient auparavant les institutrices congréganistes pourvues de lettres d'obédience.

(1) Sénat. Séance du 5 mars 1880. *Journal officiel*, 6 mars 1880, p. 2579.

L'enseignement libre ne pouvait manquer d'en éprouver une gêne assez sérieuse ; cependant, ces dispositions légales ne faisaient, après tout, que rétablir une pleine et entière égalité entre les différents ordres d'instituteurs. Il en était autrement des dispositions de la loi du 16 juin 1881 qui, forçant l'application d'un principe juste en soi, étendaient la gratuité de l'enseignement à tous les élèves des écoles primaires publiques, même à ceux dont les parents auraient pu payer l'écolage, et mettaient ainsi les écoles libres dans un état de grave infériorité.

La liberté du père de famille s'en trouvait indirectement atteinte. Elle l'était d'une façon beaucoup plus directe et plus grave par la loi du 28 mars 1882. Celle-ci, en effet, ne se bornait pas à rendre l'instruction primaire obligatoire : en même temps, elle remaniait profondément le programme de cet enseignement et elle en rayait l'instruction religieuse ; suivant l'énergique expression de M. Jules Simon, elle « biffait Dieu ». L'éminent philosophe aurait voulu que, sans donner une instruction confessionnelle, pour laquelle ils ne sont guère compétents, les instituteurs primaires publics fussent du moins chargés d'inculquer à leurs élèves ces grandes notions de religion naturelle qui sont comme le patrimoine commun et le plus précieux titre de noblesse du genre humain. Il présenta même et fit adopter par le Sénat un amendement ainsi conçu : « Les maîtres enseigneront à leurs élèves leurs devoirs envers Dieu et la patrie. » Mais cette prescription si sage et si large ne trouva pas grâce devant la Chambre des députés et elle fut remplacée par une formule beaucoup moins précise : « l'instruction morale et civique. »

Après avoir laïcisé les programmes, le législateur laïcisa également le personnel enseignant. La loi du 30 octobre 1886, sur l'organisation de l'enseignement primaire, interdit, en effet, par son article 18, de faire désormais aucune nomination nouvelle d'instituteur ou d'institutrice congréganiste dans les écoles publiques. En outre, cette loi modi-

fie légèrement les conditions d'âge exigées des instituteurs libres et les rend, au point de vue disciplinaire, justiciables des conseils départementaux qu'elle institue et qu'elle compose presque exclusivement de membres de l'enseignement officiel délibérant sous la présidence du préfet. Enfin, les instituteurs libres se trouvent soumis, en vertu de cette loi, à un contrôle exercé par des agents aussi divers que multiples : inspecteurs généraux, recteurs, inspecteurs d'académie, inspecteurs primaires, enfin membres délégués du conseil départemental. Cette inspection ne peut porter que sur la moralité, l'hygiène, la salubrité, l'observation des formalités légales, enfin l'enseignement, mais seulement au point de vue de sa conformité avec la morale, la constitution et les lois. L'instituteur libre reste maître de ses programmes, de ses méthodes et du choix de ses livres, sauf exception pour ceux interdits par le conseil supérieur de l'Instruction publique.

Ainsi se restreignaient de plus en plus le champ d'action de l'enseignement non officiel et les limites de sa liberté. Ainsi les pères de famille se trouvaient atteints dans leurs prérogatives les plus essentielles, puisque, dans les communes dépourvues d'écoles libres, ils perdaient tout moyen de faire donner à leurs enfants une instruction religieuse à l'école même, tout espoir de les voir confiés à un maître congréganiste ayant leurs préférences et partageant leurs croyances.

Cependant la loi de 1850, quoique mutilée et démantelée, restait encore debout dans quelques-unes de ses parties essentielles : si gênées qu'elles fussent par les entraves légales dont le législateur les avait chargées, les écoles libres subsistaient encore et les établissements d'enseignement secondaire libre continuaient à fonctionner. Leurs adversaires imaginèrent, pour les perdre, d'imputer à leur concurrence la crise de l'enseignement secondaire officiel, dont ils se plaisaient, d'ailleurs, à exagérer la gravité. Ils provoquèrent l'ouverture d'une vaste enquête parlementaire sur la situation de cet enseignement, avec le dessein, avoué par quel-

ques-uns, de conclure à l'abrogation de la loi Falloux, à la suppression de l'enseignement libre.

On sait ce qu'il advint de ce plan ingénieux. L'enquête fut ouverte. Elle dura plusieurs mois. Dirigée avec une absolue impartialité par M. Ribot, elle fut aussi large, aussi sincère, aussi approfondie que possible. Or, elle tourna complètement à l'honneur et au profit de la liberté. On entendit les représentants les plus autorisés des intérêts les plus divers proposer successivement des remèdes aussi variés que multiples au mal dont l'enseignement officiel se déclarait atteint; mais, sauf de très rares exceptions, ils s'accordaient à considérer que, parmi ces remèdes, ne devait pas figurer le rétablissement du monopole et ils réclamaient, dans l'intérêt de tous, le maintien de la concurrence.

Fait plus remarquable encore et plus significatif, l'Université, par l'organe de ses membres les plus considérables, se prononçait dans le même sens.

Voici, par exemple, ce que disait M. Gabriel Monod :

« ... Je crois que toutes les mesures restrictives de la liberté d'enseignement seraient non seulement injustes en elles-mêmes, ce qui doit suffire à les condamner, mais aussi nuisibles à l'enseignement laïque officiel. L'État doit rechercher dans l'amélioration de son propre enseignement les moyens de lutter contre l'enseignement libre (1). »

Interrogé par un des membres de la Commission qui espérait lui arracher une réponse favorable au monopole, M. Gebhart répliquait avec autant de concision que de netteté :

« Je suis pour la liberté d'enseignement (2). »

M. Mézières n'était pas moins catégorique :

« Je commence, — déclarait-il, — par dire qu'à aucun moment il ne me paraîtrait ni possible, ni politique, ni équitable de toucher, d'une manière soit directe, soit indirecte,

(1) Chambre des députés. Enquête sur l'enseignement secondaire. Procès-verbaux des dépositions. Tome I^{er}, p. 108.

(2) *Ibid.*, p. 64.

à une liberté telle que celle de l'enseignement. Elle est consacrée par une loi et il y aurait, je crois, toute espèce de danger à revenir sur le principe même de cette loi, car on provoquerait la résistance de tous les esprits libéraux (1). »

Plusieurs anciens ministres de l'Instruction publique s'exprimaient dans le même sens :

« ... Je suis, — disait M. Poincaré, — de ceux qui respectent tout à fait cette liberté d'enseignement ; je me refuse même à ruser avec elle et à lui porter atteinte par une voie détournée (2). »

M. Léon Bourgeois s'associait à ces paroles (3), et M. Jaurès, lui-même, laissait entendre que dans l'état actuel de la société française, il lui était aussi impossible de conclure pour le monopole que pour la liberté (4).

Quant à M. Gréard, dont la longue et brillante déposition fut si justement remarquée, il s'abstint d'aborder la question de la liberté d'enseignement. Mais il n'en avait pas besoin, tant son opinion était connue. Il y avait longtemps qu'il l'avait exprimée, avec sa netteté et son élégance habituelles, dans son beau livre sur l'*Enseignement primaire* (5).

« Si, — disait-il, — le devoir de l'État est de créer des établissements qui représentent l'esprit national, dont il est lui-même l'expression, l'enseignement libre est une des manifestations les plus élevées de l'énergie d'un peuple. Ce n'est donc pas assez d'en accepter la légitime indépendance : il faut en faciliter l'expansion. »

Fort de ces témoignages, M. Ribot était autorisé à conclure, comme il l'a fait dans son rapport général sur l'enquête :

« ... La pratique qui s'est faite depuis 1850 de la liberté d'enseignement a montré combien il y avait, dans l'Univer-

(1) *Ibid.*, p. 320.

(2) *Ibid.*, tome II, p. 675.

(3) *Ibid.*, tome II, p. 684.

(4) *Ibid.*, p. 42.

(5) Page 287.

sité et en particulier dans les Facultés, un désir sincère de respecter cette liberté, d'en faire l'application la plus loyale (1). »

Et plus loin :

« ... Tout ce qui ressemble à une entreprise sur la liberté des familles est dangereux, surtout dans un gouvernement qui ne peut chercher son point d'appui en dehors de l'opinion et qui n'a d'autre fondement que la liberté (2). »

Enfin, et comme conclusion, il disait :

« ... Tous les hommes d'État qui restent maîtres d'eux-mêmes et qui voient les choses d'un peu haut pensent que la liberté d'enseignement doit demeurer en dehors de nos querelles de parti, que ce serait une suprême imprudence d'y toucher. Il faut vivre avec elle, d'abord parce qu'elle a de grands avantages à côté de ses inconvénients, et notamment celui d'obliger l'Université à faire des efforts, à ne pas s'endormir dans la routine ; ensuite, parce qu'un régime de liberté, comme la République, ne peut pas mettre dans ses fondements autre chose que la liberté, sous peine de les rendre ruineux ; et enfin, parce que, le voulût-on, aucun parti n'aurait la force de la supprimer.

« ... Ce qui apparaissait à Thiers, en 1844, comme la vérité du temps où il vivait, a-t-il cessé d'être la vérité de notre temps ? Les divisions sont-elles moins profondes ? Sommes-nous plus près de voir s'établir dans les esprits l'unité morale qui doit servir de support nécessaire à l'unité de l'éducation ? Qui pourrait le penser ? Le plus sage est de ne pas remettre en question la liberté, mais de s'efforcer d'en corriger les défauts et d'en tirer le meilleur parti (3). »

C'est donc sur des paroles de sagesse, sur des conseils de

(1) Rapport général au nom de la Commission d'enquête sur l'enseignement secondaire. Session extraordinaire 1899. Chambre des députés (*Doc. parl.*, n° 1196). Tome VI. Introduction générale, p. 47.

(2) *Ibid.*, p. 68.

(3) *Ibid.*, p. 71.

modération et de liberté que se terminait le siècle dernier. On sait comment il y a été répondu. Nous avons entendu remettre en question des vérités qui semblaient indiscutables, des libertés que l'on croyait intangibles, des principes sur lesquels l'accord paraissait établi depuis un demi-siècle tout au moins. Nous avons assisté à des abus de la force, à des actes de violence et de tyrannie froidement accomplis contre des êtres faibles et sans défense, contre des femmes, contre des enfants, et tels qu'on n'en connaissait plus en France depuis plus de cent ans. Nous avons vu rentrer en scène et le droit supérieur de l'État, et l'unité morale du pays, et la théorie du monopole, et tant d'autres sophismes rebattus servant à dissimuler ce dessein unique, qui est l'essence même du despotisme : supprimer toute opinion différente de celle des gouvernants.

De telles doctrines, un tel système, constituent la négation de tout notre droit public moderne, le retour aux pires errements et aux plus détestables pratiques de l'ancien régime. C'est, du moins, ce qui nous semble résulter avec évidence de l'exposé historique qui précède. On y a vu la liberté du père de famille, généralement méconnue par les Grecs, dégénérer chez les Romains en un despotisme sans bornes et sans frein. On a vu l'enfant relevé de son séculaire abaissement par la doctrine évangélique, la liberté d'enseigner revendiquée par les premiers chrétiens, mais refusée par les Césars d'abord, ensuite par les barbares, jusqu'au jour où, conservé par l'Église au milieu des ruines de l'empire romain, l'antique foyer des sciences divines et humaines se ranime d'abord, aux ^{xii}^e et ^{xiii}^e siècles, dans les universités ou à l'ombre des écoles ecclésiastiques, plus tard à la lumière de la Renaissance. Mais, à mesure que la royauté française acquiert plus de puissance, elle tend de plus en plus à empiéter sur les droits du père et à diriger, de concert avec l'Église, l'éducation des jeunes générations. Peu à peu l'Université, rompant les liens qui l'avaient, à l'origine, unie à Rome, devient la protégée, puis la subordonnée de la royauté ;

peu à peu le pouvoir absolu de la monarchie moderne s'étend sur l'éducation comme sur toutes choses. Charles VII, Louis XI, François I^{er}, Henri IV régissent tour à tour et réglementent l'Université, même en matière de pédagogie pure, et Louis XIV, imité en cela par Louis XV, finit par s'arroger, sous prétexte de religion, le droit d'enlever les enfants à leurs parents. Cependant, sauf ce cas exceptionnel, l'instruction primaire reste en dehors de l'action de l'État comme l'éducation domestique, et c'est seulement dans les collèges et les facultés que prévaut le système de l'enseignement avec privilège, tantôt retiré, comme aux Jésuites, tantôt maintenu, comme aux universités, en retour d'une étroite dépendance.

Telle est la doctrine de l'ancien régime, que l'on semble aujourd'hui vouloir ressusciter parmi nous. Tout autre est celle de la Révolution et des temps modernes. Depuis 1789, la liberté de l'enseignement a été proclamée en théorie, inscrite dans les constitutions et les chartes. Elle a subi, il est vrai, une éclipse complète sous le règne de Napoléon I^{er} ; mais, après la déchéance de l'empereur, elle a lentement repris sa marche ascensionnelle et conquis tour à tour l'école primaire, le collège et la faculté. Et ce n'est pas seulement en France que la liberté d'enseignement a ainsi grandi et progressé ; — c'est encore, comme on va le voir, — dans presque tous les États civilisés qui nous entourent.

CHAPITRE XI

LÉGISLATIONS ÉTRANGÈRES

Grande-Bretagne. — États-Unis. — Canada. — Belgique. — Pays-Bas. — Suisse. — Allemagne. — Autriche. — Italie.

On a longtemps accusé les Français de ne pas « regarder par la fenêtre », c'est-à-dire de ne pas se tenir suffisamment au courant de ce qui se passe au delà de leurs frontières et de ne pas assez profiter des exemples de l'étranger. Ce reproche, s'il a été fondé autrefois, a, en grande partie, cessé de l'être aujourd'hui. Soit directement par des voyages, soit indirectement au moyen de livres nombreux et bien faits, nos compatriotes cherchent de plus en plus à se renseigner sur les institutions et les mœurs des autres peuples. A ce point de vue, ils ne méritent guère que des éloges ; mais on pourrait peut-être leur adresser une critique d'un autre genre : c'est, pour continuer la métaphore, de ne pas se servir toujours de bonnes lunettes quand ils veulent observer les pays étrangers. Ce qui semble le plus difficile à un Français, n'est-ce pas, en effet, de dépouiller, en quelque sorte, sa personnalité ethnique ? Il a une tendance presque invincible à tout voir avec ses yeux de Français, à tout juger à son point de vue français, et il en résulte que, s'il connaît l'étranger, il ne le comprend pas toujours. Il l'habille volontiers à la française, en perdant de vue les différences de races et de milieux, appréciant, par exemple, les institutions en elles-mêmes sans tenir suffisamment compte de l'esprit dans lequel elles sont appliquées ni des mœurs auxquelles elles répondent. Il est par là même trop porté à

les dénigrer sans motifs ou, au contraire, à les imiter imprudemment, à les transplanter, pour ainsi dire, à la légère dans le sol français auquel elles ne conviennent pas.

Ces réflexions et ces réserves s'imposent plus particulièrement quand il s'agit d'éducation, car c'est en cette matière surtout que les mœurs et l'esprit d'un peuple ont une importance capitale : ils réagissent sur la législation, l'inspirent, en règlent l'application et lui donnent, en un mot, sa valeur véritable. Il ne faut donc ni exagérer, ni atténuer la portée du résumé, que l'on va lire, de la législation scolaire dans les principaux pays civilisés : les institutions qui s'y trouvent décrites sont intéressantes en elles-mêmes ; mais elles ne pourraient pas toutes être transportées en France sans modifications : elles valent surtout à titre d'indication. Elles nous montrent la plupart de nos voisins pratiquant hardiment, largement la liberté d'enseignement ou tout au moins s'orientant vers elle : leur remarquable unanimité à ce point de vue est un fait qui ne manque pas d'éloquence.

I

GRANDE-BRETAGNE.

On l'a dit souvent, et avec raison, le bras de mer, large de sept lieues, qui sépare la France de l'Angleterre n'est pas un simple fossé. C'est bien plutôt un abîme, tant sont opposés les tempéraments, les caractères, les mœurs et les institutions des deux peuples. Nulle part peut-être cette dissemblance profonde n'est plus manifeste que dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation.

En cette matière tout, chez nous, relève, plus ou moins directement, de l'État : chez nos voisins, tout à peu près est laissé à l'initiative privée. Chez nous, tout est centralisé ; en Angleterre, les autorités locales, les comités électifs jouent un rôle prépondérant. En France, les établissements sco-

laïques sont, pour la plupart, des créations de l'État ; en Angleterre, ils sont dus soit à l'initiative locale, soit à des fondations séculaires. En France, la liberté du père de famille est, dès à présent, très limitée et bien plus menacée encore dans l'avenir : en Angleterre, elle est complète.

Telle est l'impression générale que laisse un premier coup d'œil : elle ne fait que s'accroître et se fortifier si l'on descend dans le détail.

En fait d'instruction primaire, l'Angleterre n'eut, pendant bien longtemps, que celle distribuée par les écoles confessionnelles dues à l'initiative privée, par les *voluntary*, les *denominational schools*. Chaque *denomination* ou secte religieuse entretenait les siennes : mais le plus grand nombre, et de beaucoup, appartenait à l'Église anglicane. Elles étaient soutenues principalement par les fondations, par les libéralités des particuliers et par le produit de la rétribution scolaire. L'État leur accordait aussi quelques subventions, mais sans s'immiscer dans leur fonctionnement.

Avec le temps, cette situation dut se modifier. L'accroissement de la population, plus encore peut-être l'émigration des ruraux vers les villes rendaient, sur beaucoup de points, les fondations scolaires insuffisantes. Il n'y avait plus assez d'écoles et elles avaient de plus en plus de peine à vivre. En outre, tous les « non-conformistes », c'est-à-dire tous ceux qui n'appartenaient pas à l'Église établie, à la « *high church* » — presbytériens, catholiques, libres penseurs, etc. — se plaignaient de l'instruction trop étroitement confessionnelle donnée dans la plupart des *voluntary schools*.

C'est sous l'influence de ces causes diverses que fut votée la loi du 9 août 1870, sur l'éducation élémentaire, appelée aussi, du nom de son principal auteur, la loi Forster. Cette loi, encore partiellement en vigueur, consacrait deux innovations considérables : elle instituait une classe nouvelle d'écoles, les *elementary public schools* : elle autorisait la création d'un rouage jusqu'alors inconnu, celui des *school boards* ou *bureaux scolaires*.

Toutes les écoles existantes ont, d'ailleurs, été maintenues, quelle qu'en fût l'origine, et toutes peuvent continuer à fonctionner ; mais, pour avoir le caractère d' « écoles publiques élémentaires », elles doivent se conformer aux deux prescriptions suivantes :

1° N'imposer à aucun enfant l'obligation d'assister à l'instruction religieuse ou à des exercices religieux contrairement à la volonté de ses parents : à cet effet, le temps consacré à la religion doit être placé au commencement ou à la fin des classes et l'heure doit en être indiquée sur un tableau affiché dans l'école : c'est ce que l'on a appelé la « clause de conscience » ;

2° L'école doit, d'autre part, être toujours ouverte aux inspecteurs royaux, qui n'ont, d'ailleurs, aucun contrôle à exercer sur la partie religieuse de l'enseignement.

Les écoles remplissant cette double condition sont, seules, qualifiées écoles publiques élémentaires et, d'après la loi de 1870, elles pouvaient seules participer, en cette qualité, aux subventions annuelles votées par le Parlement.

Quant aux *school boards* ou bureaux scolaires, ils devaient être institués sur l'initiative de l'*Education Department*, qui correspond à notre ministère de l'Instruction publique et qui, depuis 1899, a été transformé. Dans tous les bourgs ou paroisses où ce ministère jugerait le nombre des écoles insuffisant, il pouvait ordonner qu'il serait procédé, dans un certain délai, à la nomination d'un *school board* ; il pouvait même en autoriser la formation immédiate, soit à la demande des électeurs, soit lorsqu'une école serait sur le point d'être fermée et que sa disparition aurait pour résultat de rendre insuffisante l'organisation scolaire du district. Mais, dans aucun cas, l'*Education Department*, ni le *Board of Education*, qui l'a remplacé, ne pouvait constituer lui-même un *school board* ; il se bornait à en ordonner la constitution. Les membres en étaient électifs : dans les bourgs ils étaient élus par les habitants inscrits au rôle de la « bourgeoisie » et, dans les paroisses, par tous ceux qui acquittaient les taxes

locales (*ratepayers*). Le bureau d'école ainsi nommé avait des pouvoirs étendus : c'est lui qui fondait les écoles reconnues nécessaires, qui les administrait soit par lui-même, soit par ses délégués ; c'est lui qui faisait les règlements intérieurs des écoles : il nommait les directeurs et les maîtres d'école ; il pouvait enfin établir des taxes spéciales et illimitées imposables à l'ensemble des contribuables du district pour l'acquittement des dépenses scolaires. Il est à noter que les écoles fondées par les conseils scolaires, les *Board schools*, comme on les appelle en Angleterre, sont des écoles non-confessionnelles et ne donnent pas d'enseignement.

Les *school boards* avaient encore, aux termes de la loi de 1870, d'autres attributions non moins importantes : il dépendait d'eux de rendre, dans leurs circonscriptions respectives, l'enseignement primaire gratuit ; c'était à eux également qu'il appartenait de le déclarer obligatoire : la loi se bornait à établir des sanctions pénales qui ne devenaient applicables qu'en vertu de leurs décisions.

Il est aisé de se rendre compte de l'importance que présentait l'institution des *school boards*. Elle prit, d'ailleurs, un très grand développement, sans cependant s'étendre à toute l'Angleterre : dans ces dernières années, il y avait encore 8 000 districts sans bureau scolaire. Il ne faut pas oublier, en effet, qu'il ne devait en être institué que là où l'organisation de l'enseignement primaire était reconnue insuffisante. Partout ailleurs, l'instruction continue à être donnée par les *voluntary schools* qui peuvent, sous les conditions indiquées, acquérir le titre d'école publique mais qui peuvent aussi subsister comme écoles libres. Ces écoles se constituent, d'ailleurs, s'ouvrent et distribuent l'enseignement sans autorisation préalable, sans conditions de diplômes ni de certificat de moralité, à la seule condition de déclarer leur existence et sauf à se voir poursuivies judiciairement en cas d'infraction à l'hygiène ou à la morale.

Cette législation a subi, depuis 1870, de nombreuses modifications. Le rôle des bureaux scolaires a été graduelle-

ment réduit, en attendant leur complète suppression. Une loi du 25 août 1876 leur a retiré, pour le transférer aux « gardiens des pauvres », le droit de statuer sur les exemptions de la rétribution scolaire en faveur des enfants d'indigents ; elle a, en même temps, institué une autorité nouvelle, sous le nom de *comités d'assiduité*, pour veiller à la fréquentation des écoles, à la place des bureaux scolaires.

La gratuité de l'instruction primaire, que la loi Forster laissait à la discrétion des conseils scolaires, a été étendue, par la loi du 5 août 1891, à tous les enfants, de trois à quinze ans, qui suivent régulièrement les cours d'une école publique élémentaire. A cet effet, le Trésor public paie une subvention de 10 shillings (12 fr. 50) par enfant et par an, qui remplace, jusqu'à concurrence de ce chiffre, la rétribution scolaire. Il en résulte que la gratuité n'est pas partout absolue : le législateur a voulu laisser aux directeurs d'écoles et aux parents la possibilité de maintenir des écoles primaires, d'un ordre plus relevé que les autres, mais dans lesquelles continuerait à être perçue une rétribution scolaire supérieure au taux moyen de dix shillings. Le complément des dépenses nécessaires est couvert, dans les écoles publiques, par le produit de taxes spéciales imposées à tous les contribuables.

Quant à l'obligation de l'instruction primaire, partiellement édictée par divers conseils scolaires en vertu de la loi de 1870, elle fut généralisée par la loi du 15 août 1876, d'après laquelle les parents doivent, sous peine d'amende, faire donner à leurs enfants une instruction élémentaire « sérieuse » (*efficient*).

Cette même loi interdit d'employer aucun enfant avant douze ans et s'il ne justifie, par un certificat, d'une instruction primaire suffisante.

Enfin l'obligation scolaire a été rendue définitivement applicable à toute l'Angleterre et au pays de Galles par la loi du 26 août 1880. Cet acte a imposé aux « autorités locales », c'est-à-dire soit aux conseils scolaires, soit aux « comités

d'assiduité » institués en 1876, le devoir de faire, avant la fin de l'année 1880, des règlements en vue d'assurer la fréquentation des écoles par les enfants de 5 à 13 ans. Si l'autorité locale négligeait de mettre en vigueur dans le délai voulu les règlements prévus par la loi, le département de l'Éducation devait prendre, à son défaut, les mesures nécessaires (1). En Écosse, où l'école primaire avait été déclarée obligatoire dès 1873, une série de lois postérieures a établi un système analogue à celui adopté pour l'Angleterre. Enfin, une loi du 14 juin 1892 a introduit, avec quelques atténuations, le système de l'obligation scolaire de six à quatorze ans, en Irlande, ou du moins dans les « bourgs municipaux », villes et *townships* d'Irlande.

Il ne s'agit, bien entendu, que de l'instruction obligatoire, et non de l'obligation de fréquenter une école plutôt qu'une autre. Le père de famille anglais, écossais, irlandais reste absolument libre, en fait comme en droit, de confier ses enfants aux maîtres qui ont ses préférences. Il n'est, de plus, jamais privé du droit de leur faire donner l'instruction religieuse : tout ce que la loi de 1870 et les lois subséquentes ont voulu empêcher, c'est que l'enfant ne soit forcé de suivre des cours d'enseignement religieux contraires aux convictions de ses parents. C'est là, assurément, de la vraie et saine liberté.

Toutefois ce régime ne pouvait faire cesser les rivalités des diverses confessions religieuses et des partis politiques sur le terrain scolaire. La compétition était vive entre les *voluntary schools*, placées sous l'influence directe de l'église anglicane et du parti conservateur, et les écoles laïques fondées par les *school boards*, dans lesquels dominaient l'élément « non conformiste » et le parti libéral. On accusait les *school boards* de faire, contrairement à l'esprit de la loi de 1870, une guerre sourde aux *voluntary schools* et d'avoir amené la fermeture

(1) Cette loi a distribué également, entre les écoles volontaires et les *board-schools*, les subventions votées par le Parlement pour augmenter le nombre des écoles en vue de l'obligation.

d'un grand nombre de ces établissements. On se plaignait de ce que la partie ne fût pas égale entre les *voluntary schools* et les écoles fondées par les *school boards*. Celles-ci, en effet, disposent, pour compléter les subventions de l'État, du produit des taxes locales imposées à tous les contribuables par le conseil scolaire. Celles-là, au contraire, n'ont aucune part au produit de ces taxes et ne doivent compter, pour boucler leurs modestes budgets, que sur les libéralités des particuliers, toujours aléatoires et souvent insuffisantes.

Le parti qui gouverne l'Angleterre depuis 1895 n'admet pas cette inégalité. Il entend rétablir l'équilibre entre les écoles des *school boards* et les écoles libres ; et c'est dans ce but qu'après de longs et orageux débats, il a fait voter les deux lois du 8 avril 1897 et du 18 décembre 1902.

La première de ces lois accordait aux *voluntary schools* non seulement l'exemption de tout impôt local sur les bâtiments et terrains qu'elles possèdent, mais encore une allocation globale calculée à raison de 5 shillings (6 fr. 25) par élève ; cette subvention est prélevée sur le budget de l'État et le montant total en est réparti par les soins de l'*Education Department* entre les écoles libres dont il juge la situation pécuniaire plus particulièrement intéressante.

La seconde loi, dont l'initiative appartient à M. Balfour et qui vient à peine d'entrer en vigueur, a une portée beaucoup plus considérable. Elle consacre, en réalité, une réforme complète de la législation de l'instruction publique, en remaniant aussi bien le régime de l'enseignement primaire (*elementary*) que celui de l'enseignement d'un degré supérieur (*higher*).

La première et plus importante innovation consiste à remettre de l'unité dans la direction de l'enseignement. Jusqu'à présent il existait, à ce point de vue, une division de pouvoirs qui touchait à la confusion.

Les *schools boards*, en effet, avaient juridiction sur les écoles primaires non confessionnelles ; mais ils la partageaient avec les *comités d'assiduité*, et, d'ailleurs, ils ne l'exer-

çaient que sur une partie des écoles, puisqu'il y avait 8 000 districts dépourvus de bureaux scolaires et que la moitié à peine des élèves (2 600 000 contre 3 millions) fréquentait leurs écoles. D'un autre côté, par une extension contestable de leurs pouvoirs, les bureaux scolaires s'occupaient aussi des établissements d'enseignement primaire supérieur. Enfin, les conseils de comté étaient chargés de la surveillance de l'enseignement technique. Quant à l'enseignement secondaire proprement dit, sa situation était plus mal définie et plus incertaine encore que celle de l'enseignement primaire.

A cette organisation chaotique la nouvelle loi substitue un système précis, applicable à l'ensemble de l'instruction publique, sauf aux universités.

Elle met toute l'instruction publique de l'Angleterre (1) entre les mains de trois ordres d'autorités : l'autorité locale, en général les conseils de comté ; les « comités d'éducation » qui les assistent ; au sommet, le *Board of Education* qui siège à Londres.

Les *school boards* sont supprimés et tous les établissements d'enseignement, de quelque ordre qu'ils soient, sont placés, au premier degré, sous la direction de l'« autorité locale d'éducation », qui est le *county council* (conseil de comté) ou *borough county council* (conseil de comté-bourg) (2). Pour donner la préférence aux conseils de comté, on a fait valoir qu'ils avaient, sur les bureaux scolaires, le double avantage d'être constitués partout et d'avoir la gestion de l'ensemble des finances locales : il en résulte qu'ils sont mieux à même de se rendre compte des charges scolaires que peut supporter la masse des contribuables, tandis que les *school boards*, n'ayant d'autre taxe à voter que des taxes

(1) La loi n'est applicable ni à l'Écosse, ni à l'Irlande ; elle ne le sera, à Londres, qu'en vertu d'une loi spéciale.

(2) Pour ce qui concerne l'enseignement primaire, l'autorité locale compétente est le conseil du bourg, dans les « *boroughs* » ou bourgs comptant plus de 10 000 habitants, et le conseil de district dans les districts urbains ayant plus de 20 000 âmes.

scolaires, sans *maximum* fixé par la loi, se trouvaient trop facilement entraînés à en exagérer le montant.

Les autorités locales, c'est-à-dire presque toujours les conseils de comté ou de comté-bourg, auront à s'occuper de deux catégories d'écoles primaires : celles qui dépendaient antérieurement des *school-boards* (1) et les écoles libres (*voluntary*) (2).

En ce qui concerne les premières, elles héritent de toutes les attributions des anciens *school boards* : elles ont la charge de ces écoles, entretiennent les bâtiments, pourvoient au paiement du personnel et construisent les écoles nouvelles qui sont reconnues nécessaires. Enfin, elles nomment les deux tiers des directeurs d'école ; l'autre tiers est nommé par ce que la loi appelle la « petite autorité locale », c'est-à-dire le conseil de bourg, de district urbain ou de paroisse.

Quant aux écoles libres, voici comment la situation en est réglée par la nouvelle loi.

Les propriétaires et directeurs de ces écoles doivent mettre tous les locaux scolaires à la disposition de l'« autorité locale d'éducation » pour servir à l'usage d'écoles publiques élémentaires. Ils prennent à leur charge les frais d'entretien de ces bâtiments, ainsi que les dépenses de réfection ou d'agrandissement qui seraient reconnus nécessaires. C'est l'autorité locale qui doit faire face à toutes les autres dépenses : logement du personnel, traitements des maîtres, frais de tout l'enseignement, excepté de l'enseignement religieux.

Ces écoles sont dirigées par un corps de directeurs composé en principe de six personnes : quatre nommées par les fondateurs de l'école ou leurs représentants, et deux par l'autorité locale. Ce corps de directeurs nomme et révoque les maîtres, mais sous réserve de l'agrément de l'autorité locale

(1) Elles prennent le titre d'« écoles instituées par les conseils (*schools provided by the Councils*). »

(2) La loi les désigne sous le titre d'« écoles non instituées par les conseils » ou d'« écoles maintenues » (*schools not provided by the councils or maintained*).

qui ne peut, d'ailleurs, le refuser que pour des motifs purement pédagogiques. Il doit également se conformer aux indications de l'autorité locale pour tout ce qui concerne l'enseignement, en dehors de l'instruction religieuse, pour le nombre et la qualité des maîtres et pour les causes de renvoi de ceux-ci ; à la condition que ces indications n'apportent aucune entrave à l'instruction religieuse.

L'autorité locale peut, d'ailleurs, se substituer aux directeurs d'écoles libres ou volontaires qui ne tiendraient pas compte de ses instructions, et elle a le droit d'inspecter ces écoles comme les autres. En cas de difficultés entre elle et les directeurs, c'est le *Board of Education* qui prononce souverainement.

Il est pourvu aux dépenses de toutes les écoles, *volontaires* ou non, au moyen des subventions de l'État et du « fonds des comtés ». Les subventions se composent de deux éléments : une somme fixe de 4 shillings par élève et une autre qui varie suivant les ressources de la localité et qui est calculée de façon à compléter la somme de 10 shillings par élève et par an. Les « fonds des comtés » sont alimentés par un prélèvement sur l'impôt des spiritueux (*whisky money*) et par le produit de la taxe scolaire du comté ; cette taxe n'a pas de limite légale. C'est l'autorité locale (conseil de comté, etc.) qui en fixe le montant ; elle doit faire en sorte que les localités intéressées supportent les dépenses des écoles qui les desservent dans une proportion variant de la moitié aux trois quarts.

Il peut même être contracté des emprunts pour constructions scolaires : c'est l'autorité scolaire qui décide ces emprunts, c'est elle qui en fixe le montant et les conditions.

A côté des autorités locales, c'est-à-dire des conseils de comté, la loi de 1902 prévoit et prescrit la création d'un rouage auxiliaire et nouveau, celui des « comités d'éducation ». Elle se borne, d'ailleurs, à tracer les grandes lignes de leur organisation : il peut en être institué un ou plusieurs par comté, au gré des conseils ; ils seront nommés au moins

en majorité par ces conseils ; ils se composent d'un certain nombre de conseillers, des personnes compétentes désignées par les corps s'occupant d'éducation et, éventuellement, des membres des anciens *school boards*. Les femmes pourront en faire partie. Pour les détails de la constitution et des attributions de ces comités, la loi renvoie aux règlements spéciaux qui seront élaborés par chaque conseil et soumis à l'approbation du *Board of Education*.

Toutes les questions soumises aux conseils de comté, en matière d'enseignement, sont, de droit, renvoyées à l'examen du comité d'éducation, et c'est seulement sur son rapport que le conseil statue. Il est fait exception pour le vote des taxes scolaires et des emprunts ; mais les attributions financières sont les seules que les conseils de comté exercent directement.

Enfin, le *Board of Education* est appelé à statuer sur toutes les difficultés qui peuvent se produire soit entre les conseils du comté et les comités d'éducation, soit entre ces conseils et les directeurs d'écoles : il peut même se substituer aux conseils qui négligeraient de s'acquitter de leurs devoirs.

Au point de vue de l'instruction religieuse dans les écoles primaires, voici la situation qui résulte de l'application de la nouvelle loi. Cette instruction continuera à être donnée pendant les heures de classe : elle sera distribuée conformément à l'acte de fondation de l'école, sous le contrôle des directeurs et celui de l'évêque ou du supérieur ecclésiastique, quand l'acte de fondation l'a prévu.

Dans les autres écoles, il n'y a pas, en principe, d'instruction religieuse ; il n'y a qu'une instruction morale ; mais, en pratique, l'enseignement des vérités bibliques, communes à tous les cultes chrétiens, est considéré comme rentrant dans l'instruction morale. C'était déjà, du reste, l'usage suivi dans les écoles instituées par les *school boards* sous l'empire de la loi de 1870.

Telles sont, en ce qui concerne l'enseignement primaire, les dispositions principales de cet acte dont l'adoption fera époque dans l'histoire de la législation scolaire anglaise. Elle a

une portée politique incontestable et il est non moins certain qu'en la présentant et en la votant, ses promoteurs ont eu pour but principal de raffermir l'influence du clergé anglican sur l'école. Mais ils peuvent légitimement faire valoir, à l'appui de leur acte, l'importance considérable des *voluntary schools* qui instruisent, à l'heure actuelle, plus de la moitié des enfants d'âge scolaire. Ils sont, d'ailleurs, partis pour rédiger leur dernière loi d'un principe absolument juste en soi : ils estiment que l'État ne doit pas favoriser une catégorie d'écoles aux dépens d'une autre, mais que, l'instruction populaire, soit laïque, soit confessionnelle, étant un service public de première importance, tous ceux qui l'assurent ont droit aux encouragements de l'État et aux subventions officielles alimentées par les sacrifices de tous les contribuables, pourvu qu'il soit pris les mesures nécessaires pour sauvegarder la liberté de conscience des enfants et de leurs familles. C'est là une idée dont il est difficile de contester l'inspiration tolérante et libérale.

Si, en Angleterre, l'État s'est beaucoup occupé, surtout dans ces derniers temps, de l'organisation de l'enseignement primaire, il s'était, en revanche, presque absolument désintéressé, jusqu'à présent, de l'enseignement secondaire. Cet enseignement, assez insuffisant, d'ailleurs, comprend : quelques grands collèges institués et entretenus à l'aide de fondations parfois très anciennes et très considérables, gérées par des conseils de *trustees* ; des *grammar schools* ou écoles de grammaire ayant également des dotations plus ou moins importantes ; enfin un grand nombre de *private schools* tenues par des particuliers à leurs risques et périls et avec leurs seules ressources. Toutes ces écoles jouissent d'une complète indépendance. Non seulement l'État ne distribue pas lui-même l'enseignement secondaire ; mais encore il laisse aux établissements qui le donnent liberté absolue quant à leur organisation et à leur fonctionnement, quant au choix de leurs professeurs, quant aux programmes et aux méthodes d'enseignement. Aucune condition de capacité ni de moralité

n'est imposée aux maîtres : l'autorité publique n'intervient qu'à titre répressif, s'il y a lieu. Seules, les écoles de grammaire étaient soumises à un contrôle, d'ailleurs fort limité, de la part des commissaires de charité (*Charity Commissioners*), et les écoles techniques étaient depuis longtemps spécialement placées sous le contrôle des conseils de comté.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire proprement dit, l'État tend de plus en plus à se départir de son abstention systématique. Dès 1869, une commission instituée par la reine avait procédé à une enquête sur le montant et l'emploi des fondations appartenant aux « écoles dotées » (*endowed schools*) de l'Angleterre et du pays de Galles. Elle avait été chargée d'en préparer une affectation nouvelle et, sur sa proposition, le Parlement avait sanctionné des projets de réforme réorganisant 216 fondations sur 1 200.

Plus récemment, une loi du 9 août 1899 a institué un « Conseil ou Bureau d'Éducation » (*Education Board*) qui réunit les pouvoirs de l'ancien « Département de l'Éducation », de celui des « Sciences et Arts » et des « *Charity Commissioners* » en matière d'enseignement soit primaire, soit secondaire. Un des articles de cette loi introduit, de plus, le principe de l'inspection des établissements d'instruction secondaire, mais sous une forme des plus modestes : cette inspection est facultative, elle ne s'exerce que sur les écoles secondaires qui la demandent, et elle est confiée à des délégués du Bureau d'Éducation.

Enfin, comme on l'a vu plus haut, la nouvelle loi du 18 décembre 1902 n'est pas exclusivement une loi d'enseignement primaire. Elle renferme, en outre, diverses dispositions concernant l'enseignement plus élevé que l'instruction élémentaire (*higher education*), c'est-à-dire les écoles techniques, les écoles du soir, les écoles normales primaires, les écoles secondaires proprement dites, enfin celles qui instruisent des élèves âgés de seize ans.

Ainsi que le dit en termes exprès l'article 2 de la loi. « l'autorité locale d'éducation aura à considérer les besoins

d'éducation de son territoire et à prendre telles mesures qui lui paraîtront désirables, après entente avec le Bureau de l'Éducation, pour fournir ou aider aux dépenses d'éducation autre que celle élémentaire ; elle aura à favoriser la coordination générale de toutes les formes d'éducation ».

Dans ce but, tous les établissements d'enseignement supérieur à l'enseignement primaire sont placés sous la même autorité que les écoles élémentaires. — Comme elles, ils sont soumis à la surveillance des conseils de comité exercée par l'intermédiaire des comités d'éducation. Comme elles enfin, ils peuvent recevoir, de ces conseils, des subventions représentant d'un vingt-quatrième à un douzième de leurs dépenses (un ou deux pence par livre sterling) ou même davantage, avec l'autorisation du *Board of Education*.

La loi renferme, d'ailleurs, des prescriptions minutieuses pour assurer dans ces écoles secondaires le respect de la liberté de conscience. Les conseils ne doivent pas s'occuper de la religion enseignée dans les écoles simplement subventionnées ; ils doivent seulement veiller à ce qu'aucun élève ne soit exclu ou placé dans une situation inférieure en raison de sa religion et à ce que tous soient laissés libres d'assister, ou non, aux catéchismes et offices. Dans les écoles entretenues par les conseils, aucune religion positive ne doit être enseignée ; cependant, à la demande des parents, l'instruction religieuse peut être donnée dans l'école à certaines heures, à condition que les conseils ne contribuent en rien aux frais de cette instruction (1).

Beaucoup plus que l'enseignement primaire ou secondaire, l'enseignement supérieur est demeuré, en Angleterre, en dehors de l'action et de la surveillance de l'État. Il n'y a, du reste, presque aucune analogie entre les universités du continent et les universités anglaises. Celles-ci ne font à peu près que compléter par un haut enseignement intellectuel les

(1) Voir dans l'*Annuaire de législation étrangère de la Société de législation comparée*, pour 1902, la traduction de cette loi et le commentaire de M. Émilien Giraud, p. 39-65.

études classiques commencées et poursuivies jusqu'à un certain degré seulement dans les établissements d'enseignement secondaire. Les universités séculaires d'Oxford et de Cambridge ne sont guère autre chose que des groupements de collèges dus à des fondations particulières, se gouvernant eux-mêmes et donnant, en toute indépendance, l'enseignement à leurs élèves. L'État n'est intervenu en 1877 que pour faire étudier par une commission spéciale la situation des deux grandes universités, surtout au point de vue financier.

En dehors d'Oxford et de Cambridge, le Royaume-Uni possède quatre Universités en Écosse et une à Dublin. Enfin, l'Université de Londres et l'Université royale d'Irlande sont des corps d'examineurs particulièrement chargés de conférer les degrés universitaires. Chacune des universités peut, d'ailleurs, délivrer des grades à ses élèves ; mais ces grades ne sont, en réalité, que de simples certificats d'études et n'assurent à leurs titulaires aucun avantage particulier, notamment aucun droit à l'admission dans une carrière quelconque. C'est l'examen professionnel du *Civil Service* qui, seul, ouvre l'accès des fonctions publiques. De même, les jeunes gens ne peuvent entrer au barreau qu'après un stage de quelques années dans une des sociétés privées appelées *inns of court*. Pour exercer la médecine il faut avoir suivi les cours de l'un des collèges de médecins, de chirurgiens et de pharmaciens et subi avec succès un examen professionnel, sous le contrôle du Conseil général d'éducation et d'inscription médicales.

Tous les corps savants qui distribuent l'enseignement supérieur jouissent d'une autonomie complète et d'une absolue indépendance. Ils se recrutent eux-mêmes, par voie de cooptation, sans intervention d'aucune autorité publique. Ils sont maîtres incontestés de leurs programmes, de leurs méthodes comme de leur administration. Ils peuvent recevoir des libéralités de toute nature sans avoir besoin d'aucune autorisation. Comme toute association anglaise, ils naissent, fonctionnent et se développent au grand soleil et

au plein air de la liberté, sous la protection de la loi commune, sans avoir à attendre aucun secours de l'État, sans avoir non plus à en redouter aucune intervention, sous la seule surveillance de la police pour le maintien de l'ordre et de la justice pour la répression des actes délictueux qui viendraient à se commettre dans leur sein.

II

ÉTATS-UNIS.

Le gouvernement fédéral des États-Unis n'intervient pas dans le domaine de l'enseignement. Il existe bien à Washington un « Bureau national d'éducation » dont la création remonte à 1868 ; mais ce bureau est un simple office de renseignements. Il centralise les documents et les statistiques qui lui parviennent soit des divers États de l'Union, soit de l'étranger, et les analyse dans un bulletin périodique qui est distribué à tous les établissements scolaires. Le Bureau d'éducation joue ainsi un rôle utile, quoique modeste ; mais il n'exerce aucune autorité, ni aucune influence directe sur l'enseignement.

Tout ce qui concerne l'éducation est du ressort exclusif des divers États composant l'Union. Chacun d'eux légifère sur cette matière avec la plus complète indépendance, et les diverses législations d'État présentent, à ce point de vue, une extrême diversité.

Quelques traits communs méritent cependant d'être signalés.

Il n'y a pas, en général, de distinction bien tranchée, ni surtout de hiérarchie entre les divers ordres d'enseignement. Tous les établissements scolaires sont des « schools » ou des collèges : parmi les écoles proprement dites, les unes sont des écoles primaires ordinaires, les autres des écoles supérieures (*high schools*) qui peuvent recevoir des élèves

jusqu'à dix-huit ou vingt ans et qui se rattachent souvent à l'enseignement secondaire tout autant qu'à l'enseignement primaire. De même, les grands collèges et les universités distribuent également l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

La liberté la plus complète est de principe en matière scolaire. Le droit d'ouvrir une école, le droit d'y enseigner appartiennent à tous et à toutes, sans condition de diplôme, sans production de certificat d'aucune sorte, sous la seule garantie de la surveillance exercée par la police au double point de vue de l'hygiène et de la moralité.

Un grand nombre de législations d'État ont rendu la fréquentation d'une école obligatoire. D'après la loi de l'État de Massachusetts, par exemple, toute personne ayant charge d'un enfant de huit à quatorze ans doit l'envoyer à l'école publique pendant au moins trente semaines par an. Ce système est également en vigueur dans plusieurs autres États, surtout dans ceux de la Nouvelle-Angleterre, et notamment dans le Maine, le Vermont, le New-Hampshire, ainsi que dans l'État de New-York et l'Illinois. Dans le Connecticut, non seulement l'instruction primaire est obligatoire, mais encore les citoyens illettrés sont privés du droit de suffrage.

En général, l'instruction primaire n'est pas gratuite. Cependant, quelques États, tels que celui de la Californie, ont introduit dans leur constitution une clause aux termes de laquelle l'État a le droit de distribuer l'éducation au peuple, et tout citoyen a le droit de l'exiger de lui. Ce principe, tout à fait contraire aux anciennes traditions américaines, a pour conséquence nécessaire la gratuité de l'enseignement et, de plus, l'organisation de tout un service d'instruction publique officiel et centralisé. Dans la plupart des autres États, le gouvernement n'intervient pas de façon aussi directe. Il y a sans doute, en général, un service spécial de l'enseignement, placé sous la direction et un « *Superintendent of public education* ». De plus, un « fonds scolaire » permanent est affecté à l'allocation de subventions aux écoles existantes ou à

celles qui viendraient à s'établir. Mais la création même et, à plus forte raison, la direction des écoles ne sont pas du ressort de l'État. La loi se borne, le plus souvent, à imposer à chaque communauté (*town*) l'obligation d'entretenir, à ses frais et pendant au moins six mois par an, un nombre d'écoles suffisant pour que tous les enfants d'âge scolaire puissent y recevoir l'instruction. Souvent aussi, les *towns* sont tenues, en outre, d'entretenir une *high school* ou école supérieure.

Les écoles élémentaires, les « *grammar schools* », les écoles supérieures, avec les écoles du soir, les écoles techniques et les écoles normales qui en forment le complément, sont presque toujours placées, dans chaque ville et dans chaque circonscription scolaire, sous l'autorité d'un comité des écoles. Ce comité est électif, et il n'est pas rare que les femmes en fassent partie. C'est ce comité qui est le véritable administrateur des écoles publiques.

Voici, par exemple, quelles sont ses attributions dans l'État de Pensylvanie, d'après une loi du 13 mai 1887. Ses membres surveillent les écoles, nomment les professeurs, fixent leurs traitements, font les règlements et prononcent sur les cas de renvoi des élèves. Le comité a tous pouvoirs pour acheter, posséder et vendre les biens meubles ou immeubles qui composent la dotation des écoles. Il a le droit de choisir le terrain sur lequel doit être construite une maison d'école ; il peut même, quand il n'arrive pas à s'entendre sur les conditions de l'acquisition avec le propriétaire du terrain, en prendre possession après offre d'une indemnité préalable et sauf règlement définitif du prix par les tribunaux. Les municipalités sont autorisées à établir des taxes spéciales sur les habitants des villes ou bourgs intéressés pour subvenir aux frais d'établissement et d'entretien des écoles ; mais c'est le comité scolaire qui détermine le montant de ces taxes. Il a aussi le droit d'émettre, dans certaines limites de sommes et d'intérêts, des emprunts pour couvrir les frais d'acquisition de terrains et de construction d'écoles.

Au point de vue de l'instruction religieuse, les solutions adoptées varient naturellement d'État à État, dans une assez large mesure. Les écoles libres, qui élèvent une très grande partie de la jeunesse, jouissent naturellement, à cet égard, d'une latitude complète, et elles ont presque toutes un caractère confessionnel. Quant aux écoles publiques, leur programme comprend, souvent, un enseignement religieux, et même un enseignement chrétien, mais entendu dans le sens le plus large. Le très grand nombre et l'extrême diversité des sectes religieuses aux États-Unis ne permettraient pas de donner un enseignement strictement confessionnel aux enfants, de diverses communions, réunis dans une même école. Certains États, comme celui de Californie, ont formellement interdit d'enseigner la doctrine d'aucune secte ou religion quelconque. La loi scolaire du Massachusetts, au contraire, prescrit aux comités scolaires d'exiger la lecture quotidienne d'un passage de la Bible dans l'école ; mais les livres qui ont un caractère confessionnel (*sectarian books*) doivent être exclus. C'est, du reste, ce dernier système qui prévaut dans la plupart des États.

Bien qu'en dehors de la question religieuse le législateur américain ne s'occupe pas des programmes scolaires, ni de la tenue intérieure des écoles, il croit devoir quelquefois se départir de cette réserve dans un intérêt supérieur d'hygiène, de patriotisme ou d'humanité. C'est ainsi que plusieurs États ont ordonné que des cours spéciaux seraient faits, dans les écoles publiques, sur les dangers de l'alcoolisme. L'État de Massachusetts a fait une loi pour interdire la vivisection dans les écoles publiques. Enfin, la législature de l'État de New-York a ordonné que le drapeau des États-Unis soit arboré dans les écoles et que les élèves soient astreints à le saluer. Dans ce même État, on a dû se préoccuper des dangers possibles de la promiscuité scolaire dans les *public schools* qu'il est d'usage de faire suivre, au moins pendant quelques années, à tous les enfants, sans distinction de classes sociales. Pour obvier aux inconvénients qui pour-

raient en résulter, une loi de 1894 a autorisé l'adoption d'un système aussi original que pratique : elle permet aux autorités scolaires d'établir des écoles ou d'organiser dans les bâtiments d'une école publique des classes spéciales pour les enfants de sept à seize ans qui s'absentent habituellement de l'école, ou sont insoumis, ou causent du désordre : on ne doit cependant pas y recevoir les enfants coupables d'un crime ou d'un délit autre que celui de vagabondage. Ces écoles, assez analogues aux *rag schools* anglaises, portent le nom significatif d'« écoles de truands ».

Si la liberté américaine est grande en ce qui concerne les écoles, elle est absolue quand il s'agit de collèges et d'universités. Là, c'est l'initiative privée qui fait tout et règle tout. Il n'y a pas d'Université fédérale. Excepté en Californie, dans l'État de New-York et dans le Massachusetts, il n'y a pas, du moins à notre connaissance, d'Université d'État. Universités et collèges sont ou la création de communions religieuses qui les entretiennent et les dirigent, ou bien l'œuvre de riches particuliers, qui ont légué ou donné des sommes considérables, s'élevant parfois à plusieurs millions de dollars, pour doter leur ville ou leur pays d'un établissement scolaire digne d'être cité comme modèle. Harvard Collège, Tulane-College, Brown-College et bien d'autres n'ont pas eu d'autre origine. Tout a été dit sur la magnificence de leur installation et sur le mérite de leur enseignement. Pour se constituer, ils n'ont eu besoin d'aucune autorisation : il leur a suffi de l'*incorporation*, c'est-à-dire de la simple déclaration, faite au gouvernement, de l'existence du collège ou de l'université, avec présentation des statuts adoptés. Moyennant l'accomplissement de cette simple formalité, ils sont administrés en toute liberté par les *trustees*, c'est-à-dire par les gérants que le testateur ou le donateur a désignés. Ceux-ci ont pu, à l'origine, et peuvent encore recevoir, sans formalités, sans limite, sans autorisation aucune, les libéralités faites à l'établissement. Ni l'Union, ni les États ne confèrent de grades académiques. Dans chaque université, quelles

qu'en soient la nature et l'origine. c'est le corps des professeurs qui examine ses élèves et délivre les diplômes : ceux-ci donnent accès aux fonctions publiques dans l'État où est située l'Université et dans les États qui ont admis la réciprocité.

La liberté, avec la diversité qui en est la suite naturelle : telle est donc la caractéristique de tout l'enseignement américain, surtout de l'enseignement secondaire et supérieur. Cette liberté, qui préside à la fondation et à l'administration des universités et des collèges des États-Unis, se retrouve dans tous les détails de leur organisation et de leur fonctionnement. Entre les programmes de ces divers établissements, aucune uniformité : chacun d'eux les fixe à son gré. Entre les différentes branches d'enseignement, point de barrières fixes et rigides : elles se pénètrent facilement les unes les autres et les étudiants choisissent entre les divers cours ceux qu'ils croient convenir le mieux à leurs goûts et à leurs aptitudes. Même variété dans l'organisation, dans l'installation matérielle, souvent somptueuse, de ces différents foyers d'enseignement : les besoins régionaux, les ressources locales, la fortune de l'université ou du collège forment la règle unique et, — il faut le dire, — la meilleure des règles.

Il y a là de quoi confondre toutes nos idées françaises. Mais l'étonnement redouble quand on examine de près toutes les institutions accessoires, toutes les conditions particulières de fonctionnement qui donnent aux collèges et aux universités américaines une physionomie si spéciale, si étrangère, on pourrait dire si contraire à nos usages français : c'est le réseau serré des associations d'étudiants, des « fraternités » universitaires, à la fois cercles littéraires, confréries morales et quelquefois réunions pieuses ; ce sont les écoles d'été, les « *summer schools* », sortes de *sanatoria* où se transporte pendant la belle saison toute la population d'un collège ou d'une université pour y faire une cure d'air sans négliger complètement les études commencées ; c'est la « *co-education* », c'est-à-dire l'éducation simultanée des deux sexes, qui ne

présente pas, dit-on, d'inconvénients moraux aux États-Unis et qui exerce certainement une heureuse influence sur le caractère et sur l'intelligence des étudiants des deux sexes ; c'est le sentiment de dignité morale, d'indépendance et de mutuelle confiance qui préside aux relations entre élèves comme entre professeurs et élèves, et qui pénètre l'enseignement tout entier ; c'est, enfin, la permanence de la vie de famille associée autant que possible à la vie universitaire et entretenant, sous une forme directe ou indirecte, le sentiment salubre du respect dû à l'autorité paternelle et au foyer domestique au lieu de lui substituer une sorte de soumission servile à l'omnipotence de l'État (1).

III

CANADA.

Nos anciens compatriotes canadiens ont donné à leur enseignement une organisation fort analogue à celle qui domine aux États-Unis. Ils sont, en cela, demeurés fidèles aux traditions de l'ancienne France.

Pas plus dans le Dominion canadien que dans la grande république américaine, le pouvoir central ne prétend diriger l'instruction publique. La Constitution de 1867 a mis l'éducation au nombre des services rentrant dans les attributions exclusives des provinces. Le pouvoir de légiférer en cette matière a été, en conséquence, laissé aux gouvernements provinciaux ; mais, en même temps, les droits et privilèges des écoles confessionnelles et libres ont été spécialement garantis.

Les législations provinciales sur l'enseignement diffèrent naturellement sur beaucoup de points de détail ; mais elles reposent toutes sur un certain nombre de principes communs qu'il importe tout d'abord de dégager : elles respectent l'indépendance des pouvoirs locaux dans l'organisation de l'en-

(1) Cf. Paul Escard, *Les Universités américaines*.

seignement public : elles n'établissent pas de distinction tranchée entre les différents ordres d'enseignement : enfin, elles placent les principes religieux à la base de l'instruction publique.

En prenant comme type la législation de la province de Québec ou du Bas-Canada, qui est l'une des plus complètes, voici l'organisation scolaire que l'on trouve généralement appliquée (1).

A la tête du service de l'instruction publique est placé un « surintendant », assisté d'un conseil formé de la réunion de deux comités, l'un pour les écoles catholiques, l'autre pour les écoles protestantes. Le Conseil plénier ou chacun des deux comités séparément, suivant les cas, fait des règlements sur toutes les questions relatives à l'organisation des écoles publiques, des écoles normales et des bureaux d'examineurs. Il approuve les livres scolaires ; il peut, après enquête et débat contradictoire, retirer le brevet de capacité à tout instituteur convaincu d'inconduite, d'immoralité, d'ivrognerie ou de faute grave dans l'exercice de ses fonctions.

Chaque province est divisée en *municipalités scolaires* qui doivent entretenir une ou plusieurs écoles : elles sont elles-mêmes partagées en arrondissements d'école.

Les municipalités scolaires, une fois constituées, sont administrées par des *commissaires* ou syndics élus par les contribuables ou, à leur défaut, nommés par le lieutenant-gouverneur de la province, sur la proposition du surintendant de l'éducation. Ces commissaires sont les directeurs locaux et les véritables maîtres de l'enseignement : ils ont l'administration des écoles ; ils nomment les instituteurs ; ils gèrent les propriétés scolaires ; ils achètent les terrains ou maisons nécessaires et font construire les édifices scolaires ; ils imposent et perçoivent les taxes et rétributions scolaires ; ils fixent les divisions et le nombre des écoles de filles et des écoles de garçons ; ils sont chargés du recensement annuel des enfants ;

(1) Léon Adam, *L'enseignement public au Canada français*.

ils répartissent les ressources financières des écoles. Enfin, ils constituent la corporation scolaire, qui, du reste, est permanente, car ils doivent pourvoir eux-mêmes aux vacances qui peuvent se produire parmi eux.

La loi a, d'ailleurs, pris des précautions minutieuses pour faire scrupuleusement respecter la liberté de conscience des minorités dissidentes, c'est-à-dire des habitants qui n'appartiendraient pas à la même religion que la majorité. Dans toute municipalité scolaire, un groupe quelconque de propriétaires, locataires ou contribuables, professant une croyance religieuse différente de celle de la majorité des contribuables, peut signifier par écrit au président des commissaires d'écoles leur intention de se soustraire au contrôle de la commission scolaire, afin de former une corporation scolaire séparée. Cette notification faite, les dissidents doivent élire aussitôt trois syndics d'écoles, qui seuls peuvent imposer et percevoir les taxes scolaires des dissidents.

Les ressources affectées aux écoles publiques se composent des subventions du gouvernement et des ressources locales de ces écoles. Les subventions provinciales sont réparties par le surintendant de l'enseignement entre toutes les municipalités scolaires proportionnellement au chiffre de leur population. Quant aux ressources locales provenant du produit des taxes scolaires et de l'écolage, elles servent à payer les traitements des instituteurs, les achats de fournitures et les autres frais scolaires pour toutes les écoles, sans tenir compte de la proportion suivant laquelle chaque arrondissement a contribué à ce fonds commun.

Enfin, les écoles dissidentes participent comme les autres, en proportion du nombre de leurs élèves, aux subventions de la province et aux subsides provenant des ressources locales.

Ainsi, c'est aux contribuables régulièrement organisés et réunis que la législation canadienne confie le soin de créer et d'organiser les écoles suivant leurs besoins, conformément à leurs traditions religieuses et patriotiques. Ils sont considérés avec raison comme les meilleurs juges en cette ma-

tière ; l'État n'intervient que pour les aider, les subventionner et les protéger dans l'exercice de la plus précieuse de leurs libertés.

Ce qu'il faut surtout admirer, c'est l'esprit de profonde tolérance et de sincère libéralisme dans lequel est conçu et appliqué tout ce système d'enseignement. A la « convention » tenue à Ottawa, en 1901, par l'*Association d'éducation du Dominion*, le surintendant de l'enseignement dans la province de Québec se rendait l'interprète de ce sentiment dans des termes qui méritent d'être rappelés :

« Notre loi de l'instruction publique, — disait-il, — est une preuve éclatante de la bonne foi et des bons sentiments qui nous animent. La minorité, chez nous, jouit de tous les privilèges que lui garantit la Constitution de 1867, et la majorité n'a jamais eu l'idée d'abuser de sa force pour les lui ravir. Les chefs de famille peuvent faire donner à leurs enfants une instruction conforme à leur croyance religieuse ; la loi leur en fournit les moyens ; il suffit pour cela d'un acte de la volonté paternelle. Dans la pensée de notre peuple, le mot « écoles publiques » signifie non la contrainte de la minorité au profit de la majorité, mais justice égale pour toutes les dénominations religieuses et respect de la langue, des traditions et des sentiments de ceux qui vivent avec nous...

« Nous, de la province de Québec, nous n'avons point la pensée de jeter dans un même moule, pour n'en faire qu'un tout uniforme, ces diverses organisations scolaires qui répondent chacune aux besoins particuliers des populations des provinces.

« Nous ne croirions pas désirable non plus, comme on l'a suggéré, de solliciter le gouvernement fédéral d'intervenir en matière d'instruction publique, en établissant un département d'éducation auquel ne pourvoit point la constitution du pays.

« Nous voulons rester ce que nous sommes, libres d'adopter les mesures que nous croirons les plus propres à améliorer notre système éducatif. »

Ce sont là de belles et fières paroles. Elles font le plus grand honneur à celui qui les a prononcées comme au peuple dont elles traduisent les sentiments. Elles ne peuvent que réjouir le cœur de tous ceux qui n'ont pas oublié de quel tronc est issue la vaillante, loyale et généreuse lignée des Franco-Canadiens.

IV

BELGIQUE.

La Belgique est, par excellence, le pays de toutes les libertés et, en particulier, de la liberté de l'enseignement. Elle a fait une révolution pour l'obtenir. Le chef du parti socialiste belge, M. Vandervelde, les reconnaissait lui-même, il y a peu de mois, dans un intéressant article publié par la *Revue politique et parlementaire* ; il y rappelait que le conflit survenu entre le gouvernement des Pays-Bas et l'opposition catholique à propos de la liberté de l'enseignement s'était terminé par la révolution du 23 et 24 septembre 1830, « dont il fut, disait-il, une des causes principales ».

C'était, en effet, sur le terrain de l'école que devait se manifester et le plus violemment, l'antagonisme naturel entre les populations catholiques de la Belgique et le gouvernement protestant auquel les avaient soumises les traités de 1815. L'*Acte fondamental* du royaume des Pays-Bas donnait au roi la haute main sur tout l'enseignement. Nul ne pouvait ouvrir une école primaire sans l'agrément de l'autorité ; de même, les collèges devaient être confirmés dans leur existence par le ministre de l'Intérieur. C'était, en un mot, le régime du monopole le plus absolu. L'État seul enseignait soit par lui-même, soit par des maîtres ayant reçu son estampille, et les parents qui ne pouvaient se résoudre à lui confier leurs enfants devaient se résigner à les envoyer à l'étranger. Mais cette ressource même leur fut enlevée par

une ordonnance royale de 1822, aux termes de laquelle aucun grade, aucune fonction, aucun office ne pourrait plus être délivré ou confié à quiconque aurait fait ses études en dehors du royaume. Ce fut, comme le dit M. Vandervelde, le point de départ du conflit aigu d'où devait sortir l'indépendance de la Belgique.

Le peuple belge ne l'oublia pas. Sur le piédestal de la colonne érigée à Bruxelles en souvenir de l'affranchissement national, il mentionna la liberté d'enseignement au nombre des libertés primordiales reconquises sur l'étranger. Il fit plus : il l'inscrivit dans la constitution même du nouveau royaume. L'article 17, toujours en vigueur, est ainsi conçu :

« L'enseignement est libre. Toute mesure préventive est interdite. La répression des délits n'est réglée que par la loi. L'instruction publique donnée aux frais de l'État est réglée par la loi. »

C'est seulement douze ans plus tard, le 23 septembre 1842, que fut votée la loi prévue par cet article de la Constitution. Elle imposait à chaque commune l'obligation d'avoir au moins une école primaire ; mais le gouvernement pouvait adopter comme école publique, sous certaines conditions, une ou plusieurs écoles privées, ou même décider qu'il ne serait établi aucune école communale s'il était suffisamment pourvu aux besoins de l'enseignement primaire par les écoles libres. L'instruction primaire constituait un service essentiellement municipal : les dépenses de cet enseignement étaient mises à la charge de la commune, qui, d'ailleurs, pouvait recevoir des subventions de l'État ou des provinces. C'était l'autorité municipale qui nommait les instituteurs. à la condition de les choisir parmi les diplômés des écoles normales entretenues ou agréées par l'État. C'était elle qui choisissait les livres scolaires sur la liste des ouvrages approuvés par le gouvernement. Quant à l'État, son rôle, bien que limité, était néanmoins considérable : il contrôlait et inspectait les écoles, il pouvait leur accorder des subventions, il s'assurait que la gratuité de l'enseignement primaire était.

conformément au vœu de la loi, accordée aux enfants pauvres ; enfin, il veillait à ce que les matières obligatoires du programme primaire fissent bien réellement l'objet de l'enseignement officiel. En tête de ce programme obligatoire était inscrit en première ligne l'enseignement de la morale et de la religion donné par les ministres du culte auquel appartenaient les élèves ; toutefois les dissidents devaient être dispensés de recevoir cette partie de l'instruction.

Cette législation qui, sauf de légères retouches, est encore en vigueur, subsista sans changement pendant trente-sept ans. Mais, en 1878, les doctrinaires libéraux, revenus au pouvoir après un intervalle de quelques années, cherchèrent à venger leur récent échec et tentèrent d'en prévenir le retour en modifiant la législature scolaire. Sur leur initiative, fut votée la loi du 1^{er} juillet 1879 qui modifiait sur plusieurs points importants celle de 1842 : l'enseignement de la religion cessait d'être obligatoire ; mais un local était mis dans l'école à la disposition des ministres du culte s'ils voulaient y donner l'enseignement religieux en dehors des heures de classe ; toute commune devait avoir au moins une école primaire officielle sans que celle-ci pût être remplacée par aucune école libre ; enfin, les instituteurs ne pouvaient plus être choisis que parmi les élèves diplômés des écoles normales de l'État.

On sait l'agitation que la mise en vigueur de la législation nouvelle provoqua en Belgique. Il y eut comme un soulèvement général contre les « écoles sans Dieu », et contre les impôts supplémentaires que nécessita la multiplication des écoles officielles. Les résultats furent le scrutin de 1884 qui donna de nouveau la victoire aux catholiques et le vote des lois de 1885 et de 1895 par lesquelles la loi de 1879 fut abrogée et le système antérieur rétabli avec quelques compléments.

C'est ce régime légal qui est encore en vigueur à l'heure actuelle. Il peut se résumer de la façon suivante :

Le droit du père, au point de vue de l'éducation de ses

enfants, est presque illimité : il peut les élever lui-même, les faire élever par qui bon lui semble ou même ne leur donner aucun enseignement, l'obligation de l'instruction primaire n'étant pas inscrite dans la loi.

Non moins absolue est la liberté d'ouvrir une école non officielle, un établissement scolaire quelconque, ou d'y professer. La loi n'exige aucun certificat de moralité, aucun titre de capacité. Ouvre école qui veut, à ses risques et périls, sous la surveillance de la police et de la justice. Le législateur a estimé, sans doute, qu'au point de vue de la moralité du maître, la sollicitude des parents était la meilleure des garanties.

En vertu de la loi du 20 septembre 1884, les municipalités ont repris, chacune dans sa commune, la direction de l'instruction primaire. Elles ont la faculté d'assurer cet enseignement, soit en entretenant une école officielle, une école communale proprement dite, soit en se contentant d'écoles privées qu'elles agréent comme écoles publiques, soit enfin en combinant ces deux systèmes. Pour qu'une école privée puisse être adoptée comme école communale, il faut qu'elle reçoive gratuitement les enfants pauvres, que l'on y enseigne les matières obligatoires du programme, enfin qu'elle se soumette à l'inspection de l'État.

L'enseignement moral et religieux est compris au nombre des matières obligatoires : il se donne au commencement ou à la fin des classes, et les enfants dont les parents en font la demande sont dispensés d'y assister. Les instituteurs sont nommés par le conseil municipal : celui-ci peut les choisir soit parmi les diplômés des écoles normales de l'État, soit parmi ceux des écoles normales agréées, soit enfin parmi ceux qui ont subi avec succès l'examen professionnel devant un jury spécial institué par l'État.

L'instruction primaire n'est gratuite que pour les enfants des indigents. Les frais de l'enseignement sont à la charge de la commune qui y fait face avec le produit de l'écolage et celui de la taxe scolaire imposée à l'ensemble des contribuables. La loi du 15 septembre 1895 a, d'ailleurs, institué

un crédit spécial pour être distribué en subsides, au prorata de la population scolaire, entre toutes les écoles communales, adoptées ou libres, à la condition que celles-ci se soumettent à l'inspection de l'État.

La liberté n'est pas moins complète pour l'enseignement secondaire que pour l'enseignement primaire. Toutefois, aux termes de l'art. 17 de la Constitution, cet enseignement peut être donné par l'État, et une loi spéciale a dû intervenir pour fixer les conditions dans lesquelles il serait organisé et distribué. Cette loi fut votée le 1^{er} juin 1850. Elle divisait les établissements d'instruction secondaire dépendant du gouvernement belge en deux classes : 1^o les écoles moyennes supérieures ou *athénées* royaux ; 2^o les écoles moyennes inférieures ; et elle déterminait la mesure dans laquelle l'État devait les subventionner et les diriger. Depuis lors, plusieurs autres lois sont venues modifier le régime établi en 1850. Celle du 15 juin 1881 a organisé aux frais de l'État un enseignement moyen ou secondaire pour les jeunes filles : elle a autorisé l'État à contribuer aux dépenses de premier établissement des athénées et écoles moyennes de garçons ; elle a modifié les règles admises pour le recrutement du personnel enseignant ; enfin, elle a enlevé aux municipalités la faculté, qui leur avait été antérieurement accordée, de donner leur patronage à des établissements libres d'enseignement moyen. Quant à la loi du 20 septembre 1884, elle n'a eu d'autre objet que de limiter le nombre des établissements d'enseignement secondaire dépendant de l'État : à vingt pour les athénées, à cent pour les écoles moyennes de garçons et à cinquante pour les écoles moyennes de jeunes filles.

L'enseignement supérieur, déclaré libre en 1830 par la Constitution belge, a été organisé, chez nos voisins, dès 1835. La Belgique possède deux universités d'État instituées à Gand et à Liège par la loi du 15 juillet 1849 et deux universités libres, celles de Louvain et de Bruxelles. Le mode à suivre pour la collation des grades de ces diverses univer-

sités a soulevé d'assez sérieuses difficultés. A l'origine, la loi organique du 27 septembre 1835 avait établi un jury central composé de deux députés, de deux sénateurs, de trois membres désignés par le gouvernement et devant lequel tous les candidats devaient subir l'examen. En 1849, ce jury fut remplacé par des jurys mixtes composés par moitié de professeurs de l'État et de professeurs des universités libres. Enfin, ce système, également fort critiqué, a été, à son tour, aboli par la loi du 20 mai 1876, qui est encore en vigueur. D'après cette loi, chaque université a le droit de délivrer des diplômes à ses propres élèves ; mais ces diplômes n'ont que la valeur de simples certificats d'études. Pour produire un effet légal et conférer un droit quelconque à leurs titulaires, ils doivent être entérinés par une commission spéciale qui siège à Bruxelles et dont ne peut faire partie aucun professeur de l'enseignement supérieur. Les étudiants qui n'ont pas reçu de diplôme de l'université dont ils ont suivi les cours, de même que ceux dont le diplôme n'a pas été admis par la commission spéciale, ont la faculté de se présenter devant un jury central institué par le gouvernement et siégeant à Bruxelles.

V

PAYS-BAS.

D'après la constitution néerlandaise, l'organisation de l'instruction publique est réglée par la loi, « en observant le respect dû à toutes les opinions religieuses. » C'est le gouvernement qui pourvoit à l'instruction primaire : toutefois l'enseignement est libre, sauf la surveillance de l'autorité et sous réserve des preuves de capacité et de moralité à fournir par les instituteurs et professeurs, conformément aux règles établies par diverses lois, notamment par celle du 8 décembre 1879.

Aux termes de cette loi, l'enseignement primaire comprend l'enseignement à domicile et l'enseignement scolaire. L'instruction donnée en commun aux enfants de trois familles au plus et chez l'une d'elles constitue l'enseignement à domicile qui n'est pas soumis au contrôle des autorités. Quant à l'enseignement scolaire, il est distribué soit dans les écoles publiques fondées et entretenues par l'État ou par les communes, soit dans les écoles privées.

Des règlements royaux déterminent les conditions à remplir pour l'organisation et l'installation des écoles dans le double intérêt de la salubrité et de l'instruction. Pour être admis à professer dans une école primaire, tout instituteur doit être muni d'un diplôme de capacité et d'un certificat de moralité délivré par le bourgmestre de la commune dans laquelle il a résidé pendant les deux dernières années. Les chefs d'écoles publiques doivent avoir au moins vingt-trois ans. Enfin, les étrangers ne peuvent enseigner qu'en vertu d'une autorisation royale. Toutefois, la loi dispense de ces obligations : d'une part, ceux qui donnent exclusivement l'enseignement primaire à domicile aux enfants d'une seule famille, et d'autre part, « ceux qui, ne faisant pas de l'enseignement leur profession et donnant l'enseignement gratuitement, ont obtenu l'autorisation du roi, à cet effet ».

L'État fonde et entretient des écoles normales et des cours normaux pour la formation des instituteurs. Il peut, en outre, subventionner des écoles normales communales ou libres, et distribuer des allocations aux cours normaux et aux instituteurs pour chacun des candidats formés par eux et possédant le diplôme de capacité.

L'enseignement primaire n'était pas obligatoire d'après la loi de 1889 : il l'est devenu en vertu de la loi du 7 juillet 1900. Il n'est pas absolument gratuit : la perception d'une rétribution scolaire mensuelle de 20 cents au moins, pour le compte de la commune constitue la règle générale ; mais les indigents et même les citoyens peu aisés en sont exempts ; le roi peut, par arrêté spécial rendu après avis du Conseil

d'État, autoriser une commune à ne percevoir aucune rétribution.

L'enseignement religieux ne figure pas dans le programme de l'instruction primaire ; il est donné par les ministres des différents cultes en dehors des heures de classe, dans les locaux scolaires qui doivent être, le cas échéant, chauffés et éclairés pendant le temps consacré à cette instruction. Les règlements de l'école doivent, d'ailleurs, fixer les heures qui leur sont réservées. La loi de 1889 insiste, d'ailleurs, sur le caractère moral de l'enseignement primaire, ainsi que sur le respect absolu qui est dû aux convictions religieuses. Son article 33 dit expressément que « l'enseignement scolaire, en fournissant les connaissances nécessaires et utiles, doit servir à développer les facultés intellectuelles des enfants et à les préparer à la pratique de toutes les vertus chrétiennes ou sociales ».

Il ajoute que « l'instituteur doit s'abstenir d'enseigner, de faire ou de laisser faire quoi que ce soit qui puisse être contraire au respect dû aux opinions religieuses de ceux qui professent un autre culte que le sien. L'instituteur qui manque à ses devoirs sur ce point peut être privé par le roi, pour une durée d'une année au plus, et, en cas de récidive, pour une durée illimitée, du droit d'enseigner dans une école publique ».

L'enseignement primaire est, avant tout, un service municipal. Dans chaque commune, l'instruction primaire doit être donnée dans un nombre d'écoles suffisant, et ces écoles doivent être accessibles à tous les enfants, sans distinction de confession religieuse. C'est le conseil communal qui fixe le nombre des écoles à entretenir, ainsi que les matières non obligatoires du programme qui pourront être comprises dans l'enseignement. C'est également le conseil communal qui nomme les instituteurs attachés aux écoles communales en choisissant sur une liste de présentation dressée par le bourgmestre et les échevins d'accord avec l'inspecteur scolaire du district : cette liste doit comprendre au moins trois

candidats réunissant les conditions de capacité prescrites par la loi. Enfin, le conseil communal peut prononcer la révocation des instituteurs, sur la proposition du bourgmestre et des échevins ou de l'inspecteur primaire. Quant aux instituteurs attachés aux écoles entretenues exclusivement par l'État, ils sont nommés par le ministre.

Les dépenses de l'instruction primaire sont, en principe, à la charge de la commune. Toutefois l'État lui vient en aide : il lui accorde des subventions annuelles calculées d'après le nombre des enfants qui fréquentent l'école et d'après celui des instituteurs adjoints. En outre, il supporte jusqu'à concurrence de 20 pour 100 les dépenses nécessitées par la création, la reconstruction ou l'achat de locaux scolaires. Ces subventions ne sont pas réservées exclusivement aux écoles publiques ; l'État fournit également des subsides, calculés sur les mêmes bases, aux écoles libres ; mais, pour obtenir des allocations de ce genre, ces écoles doivent remplir les conditions suivantes : se trouver sous la direction d'une institution ou d'une société possédant la personnalité civile ; enseigner toutes les matières obligatoires du programme : donner au moins dix-huit heures d'enseignement par semaine ; avoir plus de vingt-cinq élèves : ne pas percevoir une rétribution scolaire dépassant en moyenne 80 florins par élève et par an.

Les instituteurs libres doivent posséder les mêmes diplômes de capacité et les mêmes certificats de moralité que les instituteurs publics ; ils doivent, en outre, présenter ces pièces au bourgmestre de la commune où ils se proposent d'enseigner et faire certifier qu'elles ont été reconnues régulières.

L'enseignement primaire, de tout ordre, est soumis à une double surveillance : celle de l'État exercée, sous les ordres du ministre, par les inspecteurs de l'instruction publique, et la surveillance locale confiée aux bourgmestres et aux échevins : le conseil communal peut, en outre, charger de cette surveillance une commission spéciale qu'il nomme

en se conformant aux règles établies par ordonnance royale.

Tout instituteur qui, en donnant l'enseignement scolaire libre ou l'instruction à domicile, propage des doctrines contraires aux bonnes mœurs ou excite à la désobéissance aux lois du pays, peut, sur la proposition du bourgmestre ou des échevins ou de l'inspecteur scolaire du district, être déclaré, par la députation permanente de la province, déchu du droit de donner l'enseignement. Il en est de même pour l'instituteur qui se rend coupable d'inconduite (Loi de 1889, art. 53).

L'enseignement secondaire ou moyen est donné, soit dans les établissements fondés et dirigés par l'État, soit dans les établissements libres dont la création n'est subordonnée qu'à certaines conditions de moralité et de capacité. L'État exerce le droit de surveillance et d'inspection sur les collèges libres au même point de vue que sur les écoles primaires.

Une loi du 28 avril 1876 a réglementé l'organisation de l'enseignement supérieur, en se conformant au principe de liberté déjà consacré par la constitution néerlandaise. Toutefois la collation des grades est réservée aux universités de l'État, sauf une exception unique pour l'*Atheneum illustre*, établissement communal d'enseignement supérieur existant à Amsterdam depuis deux cent cinquante ans.

VI

SUISSE.

Il n'y a pas, en Suisse, de loi fédérale sur l'enseignement. L'art. 27 de la Constitution proclame seulement en principe que l'instruction primaire doit être obligatoire et gratuite ; il ajoute que le Confédération prendra les mesures nécessaires contre les cantons qui ne se conformeraient pas à cette prescription. Toutefois, jusqu'à présent, cette disposi-

tion comminatoire est demeurée purement platonique. En 1882, un arrêté du Conseil fédéral avait décidé qu'il serait procédé aux études et enquêtes nécessaires pour assurer l'exécution de la clause constitutionnelle qui vient d'être rappelée ; mais cet arrêté, ayant été soumis au *referendum*, a été rejeté par 318 139 *non* contre 172 000 *oui*. L'instruction publique reste donc, en Suisse, du domaine exclusif de la législation cantonale et son organisation présente, d'un canton à l'autre, les plus extrêmes divergences.

Sans passer en revue cette longue série de lois cantonales, il suffira d'étudier, en la prenant comme type, celle du canton de Berne, en date du 6 mai 1894. Aussi bien est-ce l'une des plus récentes, des plus complètes et des plus importantes, puisqu'elle s'applique au plus grand des cantons dont se compose la confédération.

Cette loi débute par une déclaration de principes qu'il est intéressant de retenir, car elle donne une base des plus rationnelles aux rapports de la famille avec les pouvoirs publics, et elle inflige, à ce point de vue, un démenti indirect, mais catégorique, à la trop célèbre formule de Danton reprise, de nos jours, par une fraction considérable de la démocratie française. Or, voici ce que lui répondent les démocrates bernois :

« ART. 1^{er}. — *L'école a pour but de seconder la famille dans l'éducation des enfants. Sa mission consiste non seulement à leur faire acquérir des connaissances et aptitudes suffisantes, mais aussi à cultiver leur intelligence, à fortifier en eux les bons sentiments, à former leur caractère et à favoriser leur développement physique.* »

L'instruction primaire est obligatoire pour tous les enfants de six à quinze ans ; mais les parents peuvent les faire instruire, soit dans une école privée, soit à domicile. Les sanctions pénales établies par la loi contre les parents, pour le cas où leurs enfants ne fréquentent pas l'école, sont très rigoureuses : une première infraction est punie d'une simple amende de trois à six francs ; mais, à chaque récidive, l'amende

s'élève au double de la précédente. S'il est constaté que l'enfant est soustrait d'une manière permanente à la fréquentation de l'école, la peine peut, en cas de récidive, varier de quarante-huit heures à vingt jours de prison, et même, s'il y a nouvelle récidive dans le délai de douze mois, le Conseil exécutif peut ordonner l'internement du délinquant dans une maison de travail.

L'instruction est gratuite dans toutes les écoles publiques.

Elle n'est pas laïque. L'article 5 de la loi porte que « les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir dans leur liberté de conscience ou de croyance ». Mais l'article 25 inscrit en tête du programme des écoles publiques « la religion chrétienne, d'après l'histoire biblique ». La loi ajoute que les commissions scolaires qui ont la haute main sur les écoles, « peuvent faire enseigner la religion par l'ecclésiastique de la localité. Dans ce cas, les leçons de religion sont données après les heures de classe de la matinée ou de l'après-midi, et l'ordre journalier est établi de telle sorte qu'on puisse se conformer à cette disposition. »

En principe, l'école primaire est mixte, sauf exception, proposée par la commune et autorisée par le directeur de l'instruction publique.

Le service de l'instruction primaire est essentiellement une affaire municipale. « Les communes, d'après l'article 7 de la loi, ont toute liberté quant à l'organisation des écoles, sous réserve du droit de surveillance de l'État et des dispositions légales. » C'est la commune qui est le centre scolaire : il est vrai que, par là, il faut entendre, non pas la commune municipale, mais la « commune scolaire » qui se compose souvent de plusieurs petites communes réunies, ou, au contraire, d'une partie seulement d'une très grande commune. Les communes scolaires sont groupées, à leur tour, en arrondissements scolaires, et chacun de ces arrondissements est administré par une commission d'école élective de laquelle relève principalement l'application des lois sur

l'instruction primaire. C'est elle notamment qui veille à ce que les communes fournissent et entretiennent, comme la loi l'exige, les locaux nécessaires à l'école. Elle assure également le paiement, par la commune, de la rémunération en argent et en nature due à l'instituteur et fixée par la loi. Enfin, elle pourvoit à la nomination des instituteurs publics, qui sont choisis, au concours, après avoir fourni, au point de vue de leur moralité, les justifications nécessaires.

Le législateur bernois, a tenu, d'ailleurs, à ce que l'instituteur public ne fût détourné de sa fonction essentielle par aucune occupation étrangère à l'enseignement et pouvant compromettre son indépendance. L'article 40 de la loi interdit formellement à l'instituteur « d'accepter des fonctions communales auxquelles sa place serait subordonnée, comme aussi de se charger des fonctions publiques, ou de se livrer à des fonctions accessoires qui lui feraient perdre de sa considération ou nuiraient à son école. »

La loi de 1894 prévoit également la création d'écoles primaires supérieures et d'écoles complémentaires, aux dépenses desquelles les finances cantonales peuvent contribuer ; puis elle s'occupe de l'enseignement privé. Le législateur s'est montré, à ce point de vue, assez peu libéral. D'après l'article 84 de la loi, les écoles privées dans lesquelles se donne l'enseignement primaire ou l'enseignement secondaire destiné à des enfants d'âge scolaire, ne peuvent être créées sans l'autorisation de la direction cantonale de l'instruction publique. Cette autorisation, il est vrai, ne doit pas être refusée aux personnes qui produisent des certificats de capacité et de bonnes mœurs. Mais à cette clause rassurante le législateur en a ajouté d'autres qui peuvent, à bon droit, inspirer quelques inquiétudes. Les écoles privées sont, en effet, placées sous la surveillance de l'État, au même titre que les écoles primaires publiques, et cette surveillance, s'exerçant non seulement sur l'hygiène et la moralité, mais encore sur l'enseignement lui-même, pourra entraîner d'assez graves conséquences, car, aux termes de l'art. 84, « l'autorisation sera retirée si les

résultats de l'enseignement sont, d'une manière permanente, inférieurs à ceux des écoles primaires publiques. » Il est impossible de ne pas craindre que par là l'enseignement libre ne soit mis, en fait, à la merci de la direction cantonale de l'instruction publique.

On se ferait, d'ailleurs, une grande illusion si l'on croyait que les tendances favorables à la liberté d'enseignement et à celles du père de famille sont prédominantes en Suisse. En dehors de petits cantons catholiques du centre qui sont demeurés fidèles à leurs antiques traditions, le système de l'école publique obligatoire, gratuite et non confessionnelle a prévalu dans un très grand nombre de cantons, en particulier dans ceux de Genève, de Bâle-Ville, de Zurich, de Neuchâtel, d'Argovie. De plus, si la liberté de l'enseignement privé est généralement reconnue en droit, elle est, en fait, singulièrement réduite, pour ne pas dire annulée, par la décision du gouvernement fédéral qui a frappé les congrégations religieuses. Il est vrai qu'il est parfois, avec les Suisses, des accommodements : aussi le congréganiste isolé peut-il quelquefois, dit-on, faire ce qui est interdit à la congrégation.

La question, au surplus, n'offre qu'un intérêt assez relatif en dehors des écoles primaires : l'enseignement secondaire est, en effet, peu développé en Suisse et, quant à l'enseignement supérieur, il n'y est représenté que par le célèbre *Polytechnikum* de Zurich et par un petit nombre d'institutions analogues qui jouissent, en fait, d'une complète liberté.

VII

ALLEMAGNE.

D'après la constitution impériale, le régime de l'enseignement est laissé à la législation intérieure de chacun des États dont se compose l'Empire allemand. Mais, malgré leur diversité apparente, les lois édictées par ces nombreux États

reposent à peu près toutes sur les mêmes principes et présentent de grandes analogies. Presque toutes ont été plus ou moins calquées sur la législation prussienne, surtout depuis les événements de 1866 et de 1870 qui ont mis l'Allemagne entière dans la main des Hohenzollern.

Or, la Prusse n'est pas un pays de liberté ; elle ne l'est pas plus dans le domaine de l'éducation qu'en toute autre matière. Il est vrai qu'au frontispice de ses Codes s'étale la constitution de 1850, édictée sous l'influence ou plutôt sous la pression du mouvement insurrectionnel de 1848, et qui proclame toutes les libertés, celle de l'enseignement comme celle de la conscience, comme l'égalité de toutes les confessions religieuses et la tolérance universelle. Mais ces déclarations de principes n'ont jamais été suivies des lois qui devaient en assurer l'application pratique, et le régime centraliste, autoritaire, résultant d'antiques ordonnances, de vénérables rescrits et de vieilles circulaires ministérielles, y est aussi solide que jamais. Les populations sont naturellement dociles, et un dressage séculaire les a, en toutes choses, façonnées à ce que l'on a plaisamment appelé « l'exercice à la prussienne ». Depuis le règne du Grand Frédéric, le fondement de toute la législation prussienne, ce n'est pas le droit du citoyen : c'est, au contraire, le devoir de celui-ci envers l'État, la longue série des obligations qui lui incombent, à toutes les phases et dans toutes les circonstances de sa vie : devoir d'impôt dès qu'il est capable de payer ; devoir militaire quand il est jeune homme ; devoir scolaire dès qu'il a des enfants. Rarement peuple a-t-il été plus serf de l'État, et les progrès du socialisme ne peuvent, en dépit des apparences, que perpétuer et fortifier cette tendance, car il ne poursuit, en définitive, que l'absorption de toutes les énergies individuelles dans la vie collective de l'État.

C'est Frédéric II qui, le premier, mit, pour ainsi dire, en réquisition tous les enfants de son royaume et les confia à l'école pour quelle en fit non seulement de bons et loyaux sujets de Sa Majesté, mais encore de bons luthériens, — à

quoi ce roi philosophe ne tenait pas moins. L'école fut donc obligatoire dès le XVIII^e siècle et elle l'est encore aujourd'hui. Elle ne fut pas gratuite, et elle ne l'est pas encore : les pauvres, il est vrai, sont partout exempts des taxes scolaires ; mais la gratuité absolue n'existe que par exception, dans un certain nombre de villes ou de grandes communes. Enfin, l'école fut, à l'origine, strictement confessionnelle, et elle l'est encore, — bien que dans des conditions différentes. Pendant longtemps, le roi de Prusse n'eut guère que des sujets protestants et, par suite, il mit ses écoles sous la surveillance ou, pour parler plus exactement, sous la direction du ministre luthérien ou du pasteur calviniste. Mais, à mesure que ses États s'arrondirent par l'annexion de pays catholiques, la monarchie évangélique dut se résigner à un partage et laisser se fonder des écoles confessionnelles catholiques à côté des écoles confessionnelles protestantes. Cette politique d'équilibre scolaire s'imposa davantage quand la constitution de l'Empire allemand eut placé sous l'hégémonie prussienne les populations catholiques de l'Allemagne du Sud : bien plus encore quand, grâce à l'émiettement des groupes parlementaires et aux victoires socialistes, le parti du Centre fut devenu, dans le Parlement de l'Empire comme au Landtag prussien, l'axe et le noyau de la majorité conservatrice et gouvernementale. Il y a donc, à peu près partout où cela est nécessaire, autant d'écoles confessionnelles qu'il y a de cultes différents en présence ; partout l'école est sous la surveillance de l'autorité ecclésiastique, et partout le programme scolaire comporte un enseignement non seulement religieux, mais confessionnel. Il est vrai que, les élèves n'appartenant pas à la religion enseignée dans l'école qu'ils fréquentent doivent, sur la demande de leurs parents, être dispensés d'assister à l'enseignement religieux donné dans cette école et, s'ils ne sont pas, comme les pauvres petits Polonais, soupçonnés de sentiments malveillants à l'égard de la Prusse, il n'en résulte pour eux aucun désagrément.

Par cette allusion aux incidents qui se sont produits ré-

cemment à Posen, on vient de mettre en lumière le caractère distinctif de l'école prussienne, et même de toute l'instruction publique prussienne. C'est une école confessionnelle, qui n'est pas incapable de respect pour les consciences ; mais, en même temps et avant tout, c'est une école d'État, faite pour inculquer aux jeunes générations la crainte et presque le culte de l'État. Elle peut connaître la liberté de conscience ; la vraie liberté de l'enseignement lui est étrangère. Il en a toujours été ainsi ; mais cette tendance s'est surtout accentuée depuis le *Kulturkampf* qui, pendant près de dix années, mit si violemment aux prises la monarchie prussienne et l'église de Rome. A cette époque, pour ruiner l'influence du clergé catholique sur la jeunesse, le prince de Bismarck imagina de placer tous les établissements scolaires, aussi bien les écoles libres que les écoles officielles, dans la dépendance directe de l'État. La loi du 11 mai 1872 posa en principe que tous les établissements privés ou publics, d'éducation ou d'instruction qui existent en Prusse, étaient désormais des établissements de l'État. On n'osait rayer de la Constitution le principe de la liberté d'enseignement, mais on le tournait. On n'enlevait à personne le droit de fonder une école libre ; mais on confisquait, pour ainsi dire, cette école en la déclarant établissement de l'État. Par suite, non seulement la surveillance de toute école, de tout collège, de toute faculté, libre ou non, appartenait à l'État ; mais toutes les autorités investies de cette surveillance agissaient en son nom ; tous ceux qui enseignaient dans une chaire quelconque devenaient, *ipso facto*, ses représentants, ses délégués, soumis à sa direction et à son contrôle.

Une telle loi était évidemment une machine de guerre. Mais le propre des actes de ce genre est de survivre le plus souvent aux circonstances qui en ont provoqué l'accomplissement. Il en a été ainsi de la loi de 1872. Le *Kulturkampf* a pris fin depuis longtemps. La réconciliation de Berlin avec Rome est complète ; les frontières de l'Empire allemand sont rouvertes même à l'ordre des Jésuites que Bismarck

en avait exilé ; mais la loi de 1872 subsiste. La guerre religieuse a cessé : la dictature scolaire reste autorisée par la législation, et bien qu'appliquée actuellement avec ménagements, elle n'en constitue pas moins la négation absolue de la liberté d'enseignement.

C'est le ministre des affaires ecclésiastiques et des affaires médicales qui est, en même temps, chargé de présider, en Prusse, à l'instruction publique. Il a pour auxiliaires, outre le corps des inspecteurs de l'enseignement, des comités scolaires provinciaux (*Provinzial-Schulkollegien*) qui remplissent des fonctions analogues à celles de nos recteurs. Un comité de l'instruction publique est placé auprès de chaque président du cercle et s'occupe spécialement de l'enseignement primaire. C'est le président du cercle qui nomme les instituteurs parmi les candidats sortant des écoles normales de l'État : les communes n'ont aucune part au choix des maîtres ; mais elles peuvent exercer sur l'enseignement un certain contrôle au moyen de délégués choisis parmi les pères de famille de la localité. Enfin, aux termes de l'article 74 de la Constitution de 1850, les ministres des différents cultes demeurent respectivement chargés de la direction de l'enseignement religieux dans les écoles publiques.

Le droit d'intervention directe, ainsi conféré et maintenu aux membres des différents clergés, a soulevé et soulève encore d'assez vives réclamations en Allemagne. Au temps de sa lutte politico-religieuse contre le catholicisme, Bismarck et ses alliés dans les autres États allemands avaient cherché à annuler cette prérogative du clergé en substituant aux écoles confessionnelles, des écoles « à enseignement simultané », où des enfants appartenant à différents cultes se trouvaient groupés ensemble, de façon à rendre pratiquement impossible l'enseignement d'un catéchisme quelconque. Aujourd'hui l'école simultanée a presque partout fait place aux écoles confessionnelles : aussi les dissidents font-ils entendre des réclamations assez vives. Ils se plaignent de ce que les enfants n'appartenant pas à la religion dont le *credo*

est enseigné à l'école n'ont d'autre alternative que de recevoir cet enseignement contraire à la foi ou aux opinions de leur famille, ou d'être privés, s'ils se retirent, de tout enseignement moral : on demande, en conséquence, qu'une instruction purement morale soit substituée à l'enseignement confessionnel et donnée à tous les élèves sans exception.

L'enseignement secondaire (désigné en Prusse sous le nom d'enseignement supérieur) est, comme l'instruction primaire, dans la dépendance de l'État. Il comprend des gymnases, des pro-gymnases et des écoles urbaines supérieures. Parmi ces établissements, il en est beaucoup qui tirent leur origine de fondations particulières ; d'autres ont été créés par les communes ; quelques-uns ont été constitués par l'État. Ils peuvent être fondés sans autorisation, à la condition que leur installation soit hygiénique ; mais les directeurs et les professeurs doivent justifier d'une moralité irréprochable et, en outre, posséder le certificat d'aptitude que l'État seul délivre et sans lequel nul en Prusse ne peut se livrer à un enseignement quelconque. L'État est, en outre, investi d'un droit de surveillance sur les établissements privés ; les plans d'études sont soumis à son approbation ; enfin, il est représenté aux examens de sortie par un délégué du comité provincial de l'instruction publique.

L'enseignement supérieur jouit, en Prusse, d'une liberté relative. Bien que les onze universités prussiennes (1) soient toutes des établissements d'État, elles ont leurs statuts, leurs biens, leurs revenus propres et jouissent d'une certaine autonomie. Cependant l'État les surveille, y entretient un représentant et nomme les professeurs, le plus souvent, il est vrai, sur la présentation du sénat académique. Jusqu'à une date récente, les étudiants étaient, dans un grand nombre de cas, justiciables de la juridiction académique et non

(1) Neuf complètes, c'est-à-dire possédant les quatre facultés, et deux incomplètes.

des tribunaux ordinaires : une loi de 1879 les a fait rentrer dans le droit commun, en réduisant la compétence des tribunaux académiques aux questions de discipline.

VIII

AUTRICHE.

C'est seulement en 1867 que la loi constitutionnelle du 21 décembre consacra, dans son article 17, le principe de la liberté d'enseignement. La loi du 25 mai 1868 a ensuite rendu l'enseignement indépendant de l'autorité religieuse ; elle a attribué à l'État la haute direction et la surveillance de l'instruction publique, et elle a rendu les fonctions de l'enseignement accessibles à tous les citoyens, sans distinction de religion.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, une loi spéciale, du 14 mai 1869, révisée par une loi postérieure du 2 mai 1883, a réglé l'organisation des écoles ainsi que les conditions de nomination et les fonctions des instituteurs, tant publics que privés.

La fréquentation de l'école est obligatoire pour les enfants de six à quatorze ans ; toutefois, après la sixième année d'école, des dispenses peuvent être accordées aux enfants de la campagne, et à ceux des classes pauvres des villes et des bourgs. Les pénalités sanctionnant l'obligation ont été fixées par les diètes de chaque province : une série d'ordonnances provinciales a été rendue à cet effet en 1870 ; celle de Salzbourg, qui fut la première en date, a été reproduite presque sans changement par toutes les autres ; les peines qu'elle édicte varient, suivant la gravité des cas, entre un et vingt florins d'amende et un à quatre jours d'emprisonnement ; elles peuvent aller jusqu'à la suspension ou même à la déchéance définitive de la puissance paternelle.

En principe, l'école primaire publique n'est pas gratuite

pour tous : les parents qui envoient leurs enfants à l'école doivent payer une taxe scolaire (*schulgeld*) dont les indigents sont seuls exempts. Mais la diète de chaque province peut, moyennant l'allocation de subsides spéciaux aux communes, décharger de cette taxe l'ensemble de la population, et la plupart des diètes ont, en effet, supprimé ainsi l'écolage.

La religion figure au premier rang parmi les matières obligatoires de l'enseignement primaire : l'instruction religieuse est confiée aux autorités ecclésiastiques et, en cas d'empêchement, à l'instituteur pour le culte auquel il appartient. Cette instruction se donne dans les locaux scolaires, à des heures fixées à l'avance dans le plan d'études.

Les lois de 1869 et de 1883 règlent minutieusement les conditions à remplir par les instituteurs publics ou privés.

Les instituteurs publics se recrutent parmi les anciens élèves des écoles normales primaires qui ont obtenu un certificat d'aptitude. Après deux ans de stage comme sous-maître dans une école et à la suite d'un nouvel examen subi devant une commission spéciale, les sous-maîtres peuvent devenir instituteurs. Pour être nommé chef responsable d'une école, l'instituteur doit justifier, en outre, de son instruction religieuse dans la confession à laquelle appartient la majorité des élèves de l'école qu'il aspire à diriger.

Quant aux instituteurs privés, ils doivent être de bonnes vie et mœurs et posséder le même certificat d'aptitude que les instituteurs publics. Pour ouvrir une école privée, il faut, en outre, prouver, par la production du plan d'études de cette école, qu'il satisfait aux conditions exigées pour celui des « écoles publiques » ; et, de plus, que les bâtiments scolaires sont en bon état au point de vue de l'hygiène des élèves.

Les établissements privés peuvent obtenir du ministre l'autorisation de délivrer des certificats d'aptitude ayant la même valeur que ceux de l'État. Enfin, quand ils satisfont dans une commune aux besoins de l'instruction, cette commune peut être dispensée de fonder une nouvelle école.

Les écoles primaires publiques sont à la charge des communes ; mais les cercles participent aux dépenses de l'enseignement primaire dans une mesure que détermine la législation de chaque province. Celle-ci et, au besoin, l'État accordent également des subventions pour l'instruction primaire.

Enfin, au-dessus des écoles primaires ordinaires, les lois de 1869 et de 1883 ont prévu et réglementé la création d'écoles intermédiaires appelées « écoles de bourgeoisie » et tenant le milieu entre les écoles primaires supérieures et les établissements d'enseignement spécial.

L'enseignement secondaire ou moyen est donné, en Autriche, par les gymnases ou *Realschulen* et par quelques autres établissements d'enseignement moyen (*Mittelschulen*). Les gymnases publics sont fondés par l'État, la province ou les communes. Ils sont soumis aux prescriptions du ministre de l'Instruction publique et doivent suivre les programmes arrêtés par lui. Ils peuvent recevoir des élèves appartenant à tous les cultes : mais l'évêque est investi d'un droit de surveillance sur ces établissements au point de vue religieux. Les gymnases libres peuvent être fondés par de simples particuliers, moyennant la production de diplômes et de certificats de moralité, ainsi que la communication des plans et des programmes ; ils sont soumis au contrôle des inspecteurs de l'État.

L'organisation des universités autrichiennes présente de grandes analogies avec celle des universités allemandes. Comme celles-ci, elles confèrent elles-mêmes les grades à leurs élèves ; mais il a été institué en Autriche des examens spéciaux appelés examens d'État (*Staatsprüfungen*), qui ne sont pas des épreuves universitaires et qui sont subis devant des commissions instituées par le ministre. Ces examens, qui sont au nombre de trois (histoire du droit, droit, sciences politiques), ont pour objet de constater si les candidats ont acquis à l'université les connaissances que l'État exige de ses fonctionnaires.

IX

ITALIE.

L'instruction publique était régie, en dernier lieu, dans le royaume de Piémont, par une loi du 15 novembre 1859, dite loi Casati, du nom du ministre qui la proposa. C'est cette loi, successivement étendue à toutes les autres régions de l'Italie et complétée par une loi de 1877, qui constitue encore aujourd'hui le code italien de l'instruction publique.

Elle ne contient aucune déclaration du principe en faveur de la liberté de l'enseignement : on va examiner dans quelle mesure elle l'accorde ou la refuse en fait.

L'enseignement primaire en Italie est donné soit par des écoles publiques, soit par des écoles privées.

Les écoles publiques sont de deux degrés : inférieur et supérieur. Chaque commune est tenue d'entretenir deux écoles du degré inférieur : l'une pour les garçons, l'autre pour les filles.

L'enseignement primaire du degré inférieur a été déclaré obligatoire par la loi Casati ; mais ce n'était là qu'une affirmation de principe et une sorte de manifestation platonique. C'est la loi du 26 avril 1877 qui a rendu l'obligation effective : elle a fixé à neuf ans l'âge à partir duquel la fréquentation de l'école cesse d'être imposée et elle a établi des sanctions pénales contre les parents négligents.

L'enseignement primaire, à ses deux degrés, comprend l'instruction religieuse. Toutefois, en rendant l'instruction obligatoire, la loi de 1877 a eu soin, dans l'intérêt de la liberté de conscience, de consacrer et de généraliser une pratique antérieure que des circulaires ministérielles avaient recommandée : elle exige que l'enseignement religieux soit donné seulement aux enfants dont les familles le demandent pour eux. La liberté de tous est ainsi sauvegardée et, en

fait, l'enseignement religieux continue d'être donné comme par le passé, presque toutes les familles le réclamant. Cet enseignement est, d'ailleurs, sanctionné, d'après la loi Casati, par un examen spécial que le curé fait passer en fin d'année.

L'un des derniers ministres de l'Instruction publique, M. Nasi, avait essayé, il est vrai, de modifier cette situation au moyen d'un règlement qu'il avait élaboré et dont une disposition supprimait l'enseignement religieux ministériel ; mais, un règlement ministériel ne pouvant prévaloir contre un article de loi, la tentative de M. Nasi n'a pas eu de suite.

La liberté de l'enseignement primaire privé résulte d'un texte, très concis et très net, de la loi Casati. Il y est dit que « les citoyens qui remplissent les conditions exigées pour tenir une école publique du degré inférieur ont le droit d'ouvrir une école privée, à la condition de produire devant l'inspecteur provincial les titres ordinaires de capacité et de moralité ». Cette disposition est générale et ne comporte pas d'exceptions : elle permet l'enseignement même aux membres des congrégations religieuses, supprimées pour la plupart en Italie. La jurisprudence italienne a, en effet, décidé que, si ces congrégations ne peuvent plus enseigner, leurs membres en ont conservé le droit, à titre individuel et comme citoyens, pourvu qu'ils remplissent les conditions légales de capacité et de moralité.

La législation italienne n'est pas moins libérale en ce qui concerne l'enseignement secondaire. Après avoir longuement réglementé les conditions dans lesquelles doivent fonctionner les simples gymnases et les lycées fondés par l'État, la loi Casati ajoute que « tout citoyen âgé de vingt-cinq ans et présentant les garanties légales de moralité peut ouvrir une école secondaire privée », moyennant certaines conditions qu'elle énumère :

Une déclaration doit être faite, deux mois avant l'ouverture, à l'autorité scolaire, afin que celle-ci puisse, si elle le juge à propos, former une opposition sur laquelle il sera statué par le conseil scolaire provincial.

Les professeurs seront pourvus des titres de capacité exigés par la loi pour enseigner dans les écoles officielles.

L'enseignement sera donné conformément aux programmes publiés dans l'établissement.

Aucun professeur ne pourra enseigner plus de deux matières.

Enfin, l'établissement sera toujours ouvert aux inspecteurs de l'État.

Les élèves sortis des établissements libres peuvent, comme ceux des établissements officiels, se présenter aux examens correspondant à notre baccalauréat et qui ouvrent l'accès des Facultés. Un des membres du jury devant lequel ils sont appelés à subir cet examen doit même appartenir à l'enseignement privé.

Quant à l'enseignement supérieur, il est complètement dans les mains de l'État. Il n'existe que des facultés officielles et, si les simples particuliers ont le droit d'ouvrir des cours privés, ces cours sont dépourvus de toute sanction pratique, puisque les diplômes ne peuvent être délivrés que par les professeurs de l'État et seulement aux étudiants ayant suivi leurs cours.

Le ministre de l'Instruction publique dirige tout l'enseignement officiel ; il exerce, en outre, un droit de surveillance et d'instruction sur l'enseignement privé. Si les directeurs d'une école privée refusent de se soumettre aux lois, le ministre peut ordonner la fermeture de cet établissement après avoir consulté le Conseil supérieur de l'instruction publique, mais sans être obligé de se conformer à son avis. La décision du ministre est sans appel.

Il y a là évidemment un danger assez sérieux pour l'enseignement libre. Mais, sous cette réserve et tout en regrettant que le monopole de l'État subsiste dans l'enseignement supérieur, on doit reconnaître que la législation italienne s'inspire, dans son ensemble, d'un sentiment vraiment équitable et libéral.

Il semble inutile de prolonger davantage cette rapide revue

des lois étrangères. Ne serait-il pas oiseux, en effet, d'étudier, d'analyser les lois scolaires en vigueur chez des peuples dont la situation géographique, les mœurs, les institutions sont sans analogie avec les nôtres? N'est-il pas suffisant d'avoir cherché des exemples chez les peuples de l'Europe occidentale et centrale ou même du Nouveau Monde, que leur état de civilisation rend surtout intéressants pour nous. C'est ce que nous avons essayé de faire, et le résultat le plus certain de cette sorte d'enquête a été de prouver que, presque partout, la liberté de l'enseignement répond aujourd'hui à un besoin de l'humanité. Le grand mouvement réformateur de 1789 l'a proclamée : le monde moderne nous l'a empruntée ou, tout au moins, la pratique généralement : la France doit-elle, peut-elle désertir ses propres traditions et, remontant en arrière jusqu'aux pratiques de la monarchie absolue, se séparer, sur ce point capital, du monde civilisé en refusant de pratiquer pour son compte ce qu'elle a, depuis si longtemps, par ses doctrines comme par ses exemples, enseigné aux autres peuples?

DEUXIÈME PARTIE

PRINCIPES ET SOLUTIONS

CHAPITRE PREMIER

L'ÉTAT, SA NATURE, SES ATTRIBUTIONS

Les attaques contemporaines contre la liberté d'enseignement tirent leur origine d'une fausse conception de la nature et du rôle de l'État. — Diversité et incertitude des opinions contemporaines sur ce sujet. — Système des socialistes et des étatistes ; système des économistes ; systèmes intermédiaires. — Le système de la liberté individuelle tempérée par la justice sociale : exposé et discussion. — Le système de la solidarité sociale : réfutation.

Un système rationnel ne peut dériver que de la nature même de l'homme. — Double caractère de cette nature : extrême débilité physique, royauté intellectuelle et morale. — La sociabilité est un de ses traits distinctifs. — La première des associations humaines est la famille. — De la famille dérivent par une succession naturelle la tribu et la peuplade. — Les peuplades groupées forment les nations. — C'est alors seulement qu'apparaît l'État : il est la création des groupements antérieurs.

Patriarcale au début, envers ses sujets, l'autorité de l'État ou du souverain est despotique à l'égard des vaineux. — Conception païenne de l'État reposant sur le droit de la force. — Les juristes ressuscitent le système romain du pouvoir absolu des Césars. — La théorie du droit divin. — Les traditions autoritaires de l'ancien régime survivent à la Révolution. — Tendances libérales et individualistes du XIX^e siècle : retour offensif des tendances étatistes.

Esquisse d'une théorie des droits de l'État d'après sa nature et ses origines. — Sa mission essentielle : défense de pays ; maintien de l'ordre ; distribution de la justice ; entretien des voies de communication ; perception des impôts. — Attributions complémentaires ; surveillance de la grande industrie dans l'intérêt des mineurs et des incapables ; mesures d'hygiène. — Ce qui n'est pas du rôle naturel de l'État : assistance, prévoyance, il ne peut qu'encourager. — Encore moins peut-il se faire le répartiteur de la richesse et le distributeur des fortunes.

L'État peut-il avoir une doctrine morale ? — Oui ; mais il ne doit travailler à la faire prévaloir que par la persuasion, jamais par voie d'autorité. — La question de l'enseignement. — Trois droits en présence : le droit de l'enfant, celui du père, celui de l'État.

I

Dans les pages qui précèdent, on n'a fait que rappeler les leçons du passé et les exemples des pays étrangers, il est temps d'aborder le cœur même de la question, c'est-à-dire de

chercher à dégager les principes supérieurs qui dominent le sujet.

Aussi bien est-il impossible de s'orienter au milieu de la mêlée confuse des discussions et du chaos des lois si l'on n'arrive d'abord à mettre quelque ordre dans les systèmes en présence, quelque lumière dans les idées en lutte ; ou plutôt, il faut tâcher de s'élever au-dessus de cette mêlée même pour se guider d'après les vérités générales, permanentes, universelles, trop souvent perdues de vue et par les combattants et par les spectateurs du combat.

Sans cesse nous entendons parler du droit de l'enfant ou de celui du père et surtout revendiquer les droits de l'État ; mais tous ces droits sont invoqués plutôt que définis : chacun leur attribue une étendue, des limites variables suivant ses tendances, ses idées personnelles ou ses préférences ; mais, dans cette nouvelle confusion des langues, on risque de n'arriver jamais à s'entendre, parce qu'on néglige de remonter à la source, parce que l'on perd de vue le but essentiel de l'éducation, parce que, partout, on oublie de chercher dans la nature même de l'homme, dans celle de l'enfant, dans celle de la famille et l'État, la raison de leurs droits, de leurs devoirs et de leurs limites réciproques.

Pour l'État surtout, nul n'ignore quelles prérogatives étendues, presque illimitées sont journellement revendiquées pour lui ou par lui. Nous avons tous présents à l'esprit les problèmes troublants et les questions déconcertantes qui se posent, chaque jour, au sujet de son rôle en matière d'enseignement.

Est-il vrai que, suivant les affirmations d'une école qui se dit moderne, l'État possède, en fait d'éducation, un droit supérieur, une prééminence ? Est-il vrai que l'éducation de la jeunesse soit une de ses fonctions naturelles et que toute liberté d'enseignement ne soit qu'une délégation de ce droit de l'État ? Est-il vrai que l'enfant appartienne d'abord à l'État ? Y a-t-il opposition entre le droit de l'enfant et celui des familles ? L'État est-il le protecteur naturel de l'enfant ?

A-t-il pour mission de le préserver de toute influence religieuse venant de l'Église ou même de sa famille ? Cette dictature pédagogique de l'État est-elle nécessaire pour assurer l'unité morale de la nation ?

Voilà ce que nous sommes condamnés à examiner, à discuter encore à l'aurore du xx^{e} siècle.

Au fond de tout ce débat, ce qui est en cause, c'est l'idée du rôle de l'État, en général, et même la conception exacte ou erronée de l'essence même de l'État.

Qu'est-ce, en effet, que l'État ? — Question singulière en apparence, mais qu'il n'est cependant inutile ni de poser, ni de chercher à élucider, tant ce mot est diversement interprété, tant il prête à l'équivoque. Parmi les expressions vagues et les formules imprécises dont foisonne la phraséologie de nos contemporains, il en est peu qui aient donné lieu à des malentendus aussi nombreux et aussi profonds.

Ce qu'est le peuple, ce qu'est la nation, ce qu'est le gouvernement, nous le savons, et chacun de ces mots éveille dans les esprits une idée claire. Il n'en est pas de même pour l'État. Qui pourrait dire avec assurance en quoi il consiste ? Qui pourrait se flatter d'en donner une définition nette, juste, et surtout incontestée ? Pour ceux-ci, il se confond avec la nation elle-même ; pour ceux-là, avec le souverain ; pour les uns, c'est l'ensemble des pouvoirs publics ; pour les autres, le pouvoir exécutif seul ; pour d'autres, c'est tout cela réuni. Combien, enfin, rapportant tout à eux-mêmes et se considérant comme dépositaires d'une fraction de la souveraineté, ne sont-ils pas tentés de reprendre pour leur compte le mot de Louis XIV et de redire, dans un sens plus égoïste encore que démocratique, le fameux : « L'État, c'est moi ! »

Si telle est l'incertitude sur ce qui constitue l'État, quelle n'est pas la confusion quand il s'agit d'en déterminer le rôle et les prérogatives ! Les anarchistes prétendent sinon supprimer, du moins réduire au minimum ce fléau, ce monstre social. Les socialistes entendent en faire le régulateur su-

prême des biens comme des travaux, le distributeur de la richesse et de l'œuvre sociales, le chef, le patron, l'éducateur universel. Suivant les uns, il n'est qu'un mal nécessaire ; suivant les autres, il n'est rien s'il n'est tout. Aux yeux de la plupart des hommes, et surtout des Français de notre temps, son prestige paraît grandir en raison même de son impersonnalité. La nation, chacun la connaît ou croit la connaître, puisqu'il en fait partie ; les gouvernements, on ne les connaît que trop et, les connaissant, il est rare qu'on les respecte ; mais l'État ! Il semble que cette puissance mystérieuse soit une sorte de providence terrestre investie d'une autorité indiscutable, illimitée, pouvant tout pour le progrès, le perfectionnement et le bonheur de ses sujets, ayant la science infuse, la sagesse innée, connaissant mieux qu'eux-mêmes ce que réclament leurs intérêts les plus chers, leurs droits les plus légitimes et leurs affections les plus saintes.

Si telle est l'opinion dominante, il s'en faut cependant qu'elle soit incontestée. En face des tendances étatistes, l'école des économistes maintient fermement sa doctrine. Pour elle, le rôle de l'État consiste essentiellement à laisser faire et à laisser passer, c'est-à-dire à assurer aux individus dont il se compose le libre exercice de leurs facultés et de leur initiative. Le maintien de l'ordre et la défense de la patrie constituent sa tâche unique : dès qu'il veut réglementer, diriger, protéger même, il excède les limites naturelles assignées à son action, et non seulement il se nuit à lui-même, mais encore il nuit à ceux qu'il prétend servir.

En poursuivant cette analyse des doctrines contemporaines sur la mission de l'État, que de solutions intermédiaires on rencontre encore ! La série en est, pour ainsi dire, indéfinie ; la gamme se prolonge par dégradations presque insensibles d'une extrémité à l'autre de cette sorte de clavier social. A côté des économistes de l'école classique dont on vient de rappeler la thèse, en voici qui dénie bien à l'État le droit d'intervenir, autrement que pour le maintien de l'ordre, entre les citoyens majeurs en pleine possession de

leurs droits et de leurs forces, mais qui lui imposent le devoir de mettre son autorité dans la balance quand il s'agit de défendre les faibles et les incapables contre les abus de la force ou contre leurs propres erreurs.

D'autres théoriciens ne considèrent pas qu'il suffise à l'État de maintenir tous ses ressortissants en pleine possession de leur liberté ; ils craignent que l'exercice illimité de cette liberté n'aboutisse, suivant la formule de Darwin, à l'écrasement et à l'élimination des faibles par le seul jeu de la lutte pour la vie. Aussi demande-t-il que la liberté soit tempérée, ou, si l'on aime mieux, limitée par la justice sociale et que l'État considère comme sa tâche essentielle d'assurer le respect de cette justice.

Mais grand est leur embarras lorsque, sortant de la région des théories abstraites pour préciser les limites et l'exercice du rôle nouveau qu'ils voudraient assigner à l'État, ils essaient d'indiquer en quoi doit consister la distribution de la justice sociale. Faut-il admettre, avec quelques-uns des plus brillants défenseurs de cette thèse, que l'objet essentiel de la justice sociale est de faciliter le plein développement de la personne morale et que les moyens d'atteindre ce but si désirable consistent à assurer à chacun, enfant ou adulte, le droit de vivre, avec celui de s'élever par la culture ? Mais ceux-là même qui ont trouvé et préconisé cette formule ne peuvent guère se dissimuler tout ce qu'elle présente d'arbitraire et de décevant. Qui donc dira en quoi consiste le « droit de vivre » et en quoi il diffère du droit au travail ? Qui déterminera jusqu'où s'étend et comment doit s'exercer cet autre droit, tout aussi essentiel, celui « de s'élever par la culture », ou, en d'autres termes, le droit à l'instruction ? Qui donc décidera jusqu'à quel point des mesures, théoriquement reconnues bonnes, doivent être, eu égard aux circonstances et aux milieux, modifiées ou abandonnées dans la pratique ? Sera-ce l'ensemble des citoyens, ou une élite, ou un seul homme qui sera appelé à se prononcer sur ces points si importants et en même temps si délicats ? Autant de ques-

tions sur lesquelles les théoriciens les plus clairvoyants et les plus sincères de la justice sociale sont bien obligés, dans leur loyauté, de nous apporter plus de doutes que d'affirmations, plus de vœux généreux et de formules vagues que de solutions nettes.

Encore n'a-t-on pas tout dit quand on a parlé de justice sociale et prétendu imposer à l'État la mission d'en assurer le règne. Par delà le domaine étroit de la justice pure s'ouvre le domaine pour ainsi dire illimité de la charité. A côté des prescriptions légales qui dérivent du respect dû aux droits d'autrui, il y a toute la série des obligations morales que crée entre les hommes soit le sentiment religieux, soit la communauté d'origine et de race, soit la pitié naturelle pour la faiblesse et la souffrance, soit enfin, dans certaines âmes, une passion désintéressée, généreuse et instinctive pour le bien. Entre ces deux mondes, non pas opposés, mais divers, n'y aura-t-il ni relation, ni pénétration réciproque ? La charité se superposera-t-elle à la justice sociale, au risque de l'écraser de tout le poids de la supériorité morale que lui donne son caractère de liberté et de spontanéité ? Ou bien la justice prétendra-t-elle condamner et proscrire, comme autant de faiblesses, comme autant de déviations de l'absolu, les inspirations de la charité, ou de la philanthropie ? Parmi les plus modernes théoriciens des droits de l'État, il en est, — et non des moindres, — aux yeux de qui la justice sociale ne serait pas vraiment juste si elle n'était tempérée et comme humanisée par une certaine dose de charité. Ils voudraient que dans cette justice sociale, dont l'État, d'après eux, serait chargé d'assurer le règne, on introduisît « non la charité tout entière, mais quelques éléments, quelques notions de la charité ». En dépit de l'ardeur de leurs généreuses illusions, ces penseurs sont les derniers à se dissimuler toutes les difficultés de leur entreprise. Qui fera le départ entre les éléments de la charité qu'il y aurait lieu d'introduire dans la justice et ceux qui devraient en demeurer exclus ? Quel moyen de procéder à une opération si délicate ? Et, s'il en

existe un, n'est-il pas évident qu'il sera nécessairement mobile et variable avec le temps et avec les circonstances ? « C'est pourquoi, — concluent-ils avec une loyauté méritoire, — il faut parler de ces choses avec retenue et modestie, sans se flatter de dire le dernier mot. »

On en tombera facilement d'accord. Mais voilà, — il faut le reconnaître, — une base bien fragile pour les lois, un principe d'une imprécision singulièrement redoutable invoqué en cette matière de droit strict et rigoureux qui s'appelle la prérogative gouvernementale, la mission de l'État, ses pouvoirs sur la liberté, les biens et la vie des citoyens.

Pour échapper à cette critique et à cet embarras, d'autres théoriciens de l'école étatiste ont, depuis peu, inventé une formule nouvelle, qui a obtenu, de suite, un succès des plus vifs, sinon des plus légitimes. Ne voulant pas reconnaître le rôle nécessaire de la charité et, par conséquent, de l'initiative individuelle qui en est la condition et en constitue comme le principal titre de noblesse, ils ont imaginé de la débaptiser, ou plutôt de la supprimer. Ils entendent lui substituer la « solidarité ». Le mot a fait fortune, d'autant plus qu'il a été moins bien compris et interprété par chacun à sa guise. Pour beaucoup, il semble n'exprimer qu'une vérité de bon sens et d'expérience. N'est-il pas évident, en effet, que dans toute société, et principalement dans les sociétés modernes, nous dépendons tous, plus ou moins, les uns des autres, en ce sens que les actions bonnes ou mauvaises, la prospérité ou la misère de chaque être humain retentissent nécessairement sur l'ensemble du corps social dont il fait partie et par là, sur nous-mêmes ? Celui qui prétendrait s'enfermer absolument dans son égoïsme pour se désintéresser du sort de ses semblables comme de celui de sa patrie, ne serait pas seulement un détestable citoyen et un méchant homme ; il serait aussi un fort mauvais calculateur. Dans tous les sens du mot, rien de ce qui est humain ne nous est et ne pourra jamais nous être étranger. Solidaires de nos semblables, nous le sommes à chaque instant et en toutes choses. S'agit-il de

salubrité publique, la saleté, la misère, le mauvais logement, les vices de nos concitoyens engendreront des épidémies qui mettront notre vie en péril. Y a-t-il trop de pauvres et leur détresse est-elle excessive ? Le riche aura à redouter les jacqueries, les pillages et les meurtres causés par la faim ; à tout le moins, il devra supporter des charges excessives du fait de l'assistance publique. L'éducation des jeunes générations est-elle insuffisante ou mauvaise ? La puissance productive des artisans et de la nation en sera réduite, le nombre des criminels augmentera, la sécurité de tous sera compromise. A l'inverse, la bonne hygiène des individus est un élément de bonne santé pour tous et pour chacun ; l'atténuation de la misère et du vice profite à tous par une diminution des charges publiques et par un accroissement de sécurité ; le développement de l'aisance générale assure à tous un emploi plus profitable de son activité. Même de nation à nation, la solidarité économique et morale est un fait indéniable : les guerres, les révolutions provoquent des crises générales, même chez les neutres ; les calamités qui frappent un peuple, la décadence qui l'atteint deviennent, au bout de peu de temps, en dépit des apparences contraires, autant de causes de malaise pour les autres nations, même pour ses vainqueurs.

Ainsi entendue, la solidarité n'est pas une découverte moderne. Elle est, au contraire, une des lois les plus anciennes de l'humanité, toujours bonne à rappeler cependant, car, si elle en est une des plus bienfaisantes, elle en est aussi l'une des plus oubliées.

Mais ce n'est pas en ce sens que la comprennent certains de nos contemporains. Par solidarité ils entendent un lien juridique, une espèce de quasi-contrat par lequel se trouveraient unis, même à leur insu et malgré eux, tous les membres d'une même société et qui conférerait à chacun d'eux une sorte de créance, indéterminée quant à son *quantum* et à sa date, sur les biens de tous les autres. D'après les partisans de ce système, chaque homme, en naissant, hérite, à son insu, de tous les travaux accomplis, de toutes les découvertes faites

avant lui ; il en retire des avantages incomparablement supérieurs à tous les services qu'il pourra rendre, durant sa vie, à la société. Il naît donc débiteur du genre humain, débiteur des générations antérieures et il doit s'acquitter de cette dette envers la génération à laquelle il appartient, comme envers celles qui la suivront. Mais qui fixera l'étendue de cette dette ? Qui décidera du moment où elle doit être acquittée et au profit de quelles personnes ? Qui, sinon la société dans laquelle est né chacun de nous ? Et, dans cette société elle-même, qui, sinon la puissance publique, sinon l'État ? Ainsi se trouverait reconstitué, au profit de l'État moderne, le « domaine éminent » des souverains d'ancien régime ; ainsi serait réalisée, non plus sous forme d'expropriation, mais sous forme de créance, la thèse socialiste et collectiviste. Le bien de chacun étant à la disposition de tous, au gré des besoins de chacun et dans la mesure que l'État jugerait convenable, il y aurait hypothèque générale non seulement au profit du pauvre, de l'infirme et du vieillard sur les biens des riches, des valides et des jeunes, mais au profit du paresseux incurable sur ceux du travailleur, au profit de l'ivrogne et du débauché sur ceux de l'homme honnête et sobre, au profit du célibataire égoïste sur ceux du père de famille ! Toute la légion des misérables et des indignes tomberait à la charge de la société, qui lui viendrait en aide non plus à titre volontaire et charitable, mais de par la loi, en vertu d'un titre juridique, sans avoir droit même à un remerciement.

Et, pour accomplir ce bouleversement non pas seulement économique et social, mais encore et surtout moral, il aurait suffi d'une conception nouvelle du rôle de l'État, d'une extension nouvelle de ses prérogatives !

C'est là que l'on en arrive, c'est à de telles conclusions que l'on risque d'aboutir lorsque, pour définir la nature de l'État et déterminer ses attributions, on s'éloigne des indications données par la nature. Ce n'est pas en vain que l'on méconnaît la règle supérieure formulée jadis par Montes-

quieu et que, rompant avec les données fournies par le bon sens, on prétend édicter des lois qui ne dérivent pas « des rapports établis par la nature des choses ».

II

Examinons donc l'homme lui-même, sa constitution, ses besoins ; essayons de remonter à l'origine des sociétés : peut-être, de cette étude, pourrons-nous déduire quelques conclusions fermes et précises sur la nature de l'État et sur son rôle légitime.

L'homme réel, — non l'homme idéal que tant d'écrivains prirent pour type au ^{xviii}^e siècle, — à travers la diversité infinie des races et des époques, réunit cependant un certain nombre de caractères constants qui sont comme les signes distinctifs de l'espèce.

Être à la fois physique et moral, doué de sens et de facultés mentales, ayant des besoins et des affections, seul entre toutes les créatures capable d'abstraction, de généralisation et de progrès, l'homme nous apparaît partout et toujours avec ce double caractère d'extrême débilité corporelle compensée par une incomparable supériorité intellectuelle. On sait avec quelle puissance et quelle âpre poésie les grands écrivains de la Rome ancienne ont décrit la misère de ce vermisseau humain exposé à tous les sévices des éléments et des animaux, sans autre arme naturelle que la pensée, mais, par elle et par elle seule, destiné à devenir le roi de la création et le devenant en effet. Que ne diraient-ils pas aujourd'hui s'ils voyaient non seulement la brute, mais encore les forces naturelles, et jusqu'à la foudre elle-même, réduites au rôle d'esclaves de l'homme !

Or, aux yeux de quiconque étudie avec attention cette histoire merveilleuse de la civilisation, un autre fait apparaît, non moins évident, non moins admirable : c'est que cette victoire continue, permanente de l'homme sur l'univers est due principalement au caractère de sociabilité qui constitue

l'un des traits distinctifs de sa nature morale. Il est un être sociable : il est le plus sociable des êtres. Menacé de tous côtés par des forces brutales prêtes à l'écraser, il a, toujours et partout, compris d'instinct que la défense commune, l'action commune, l'effort commun étaient, pour lui, des conditions essentielles de salut et de succès. Mais, à la différence de certains animaux qui, eux aussi, pratiquent le travail et l'existence en commun, les hommes se sont groupés sous une forme spéciale et supérieure qui tient à une particularité essentielle de leur nature physique. L'égalité numérique des sexes dans le genre humain a eu, en fait, pour conséquence, chez presque toutes les races et particulièrement chez les races supérieures, l'union durable des couples et la permanence des familles fondées par eux. La débilité physique et morale des jeunes, beaucoup plus prolongée chez les enfants que chez les petits des animaux, a eu, de plus, pour résultat, en exigeant les soins plus prolongés des parents, de créer entre ceux-ci et leurs descendants des liens d'affection et de tendresse tels qu'il n'en existe nulle part ailleurs et d'amener ainsi la constitution de ce groupement primaire, primordial, universel, qui s'appelle la famille.

La famille, — on l'a dit bien souvent et l'on ne saurait trop le répéter, car cette vérité semble trop méconnue de nos jours, — la famille est la cellule sociale primitive autour de laquelle sont venus se former, se grouper, se cristalliser, pour ainsi dire, tous les autres agrégats sociaux. Elle nous apparaît à l'origine de tous les peuples, au berceau de toutes les civilisations, et partout avec des caractères de spontanéité, de cohésion, de permanence, de force souple et douce que ne possède, au même degré, aucune autre société humaine. Ce sont les liens de la chair et du sang, avec toutes les affinités naturelles qui en découlent, c'est le don mutuel de deux êtres mettant en commun leur force et leur tendresse, leur cœur et leur intelligence ; c'est la vie donnée et conservée, c'est le lait sucé par le nouveau-né, c'est la longue suite des soins maternels prodigués à l'enfance ; c'est la

protection du père et son labeur nourricier : c'est l'insaisissable mais indélébile influence des impressions reçues au foyer paternel ; c'est toute cette incomparable éclosion d'amour, cette sorte d'épanouissement et d'efflorescence de l'âme humaine qui font de la famille la société-type, la société par excellence, celle qui supporte toutes les autres, à laquelle aucune autre ne peut être préférée, ni même égalée. Nul contrat social à la base de cette société née de la nature même : nulle constitution pour limiter les pouvoirs de ce gouvernement fondé sur le dévouement et la tendresse des parents, sur la faiblesse et l'impuissance, plus tard sur la gratitude des enfants ; nulle entrave à l'exercice de cette autorité qui s'impose sans peser, parce qu'elle s'exerce au nom de la nature même et dans l'intérêt de tous. Sans doute elle pourra dégénérer en tyrannie, sans doute elle soulèvera les rébellions de quelques révoltés ; mais ces aberrations individuelles ne lui enlèveront rien de sa grandeur, ni de sa sainteté, pas plus que les difformités des monstres ne prouvent contre l'admirable structure du corps humain.

Voilà donc le premier pas dans la voie qui conduit à la formation des sociétés ; voilà, profondément implantée dans le sol, la première assise de l'édifice social. A ce moment où est l'État ? Quelle part a-t-il prise à cette création de laquelle dépendra la sienne ? Que lui doit cette autorité paternelle dont la sienne ne sera jamais qu'une incomplète imitation et une pâle copie ?

Passons à la deuxième étape. La famille ne tarde pas à s'étendre, à se ramifier, à se diviser. Les cellules sociales se multiplient comme les cellules naturelles, par scissiparité ; des groupes secondaires se forment à côté du groupe primitif ; mais, tout en devenant à leur tour chefs de familles distinctes, les frères ne peuvent ni oublier le lien du sang qui les rapproche, ni méconnaître la nécessité de l'entente et de l'union dans l'intérêt commun. Ainsi, la confédération remplace la vie commune, et le deuxième des groupements sociaux, la tribu, se superpose à la famille.

Ici encore, au berceau de la tribu, où voyons-nous apparaître l'État ? La tribu est née sans lui, en dehors de lui. C'est sous la dictée de la nature que les familles ont constitué leur groupement, organisé leur domaine et leur gouvernement. Bien longtemps avant qu'il y eût un État, bien longtemps même avant que la notion en existât. les familles réunies en tribu avaient leurs mœurs, leurs modes d'exploitation du territoire commun, leurs coutumes successorales, leur juridiction, leurs rites et leur religion domestiques, devenus, à leur tour, les mœurs, les coutumes, la juridiction, les rites et la religion de la tribu.

Sans doute ce n'est pas uniquement par une sorte de génération spontanée que s'est formé et fixé cet ensemble de traits communs qui constitue comme la physionomie morale de la tribu, et surtout de la nation qui en naîtra plus tard. On ne saurait passer sous silence l'intervention souvent décisive des grands hommes. Héros, demi-dieux, législateurs, prophètes, tous parlant, agissant et commandant plus ou moins au nom du ciel, ont exercé sur leurs contemporains, et même sur une longue suite de générations, une influence qu'il serait puéril de méconnaître. Certains historiens l'ont exagérée ; mais cela n'empêche pas qu'elle ait été très réelle. S'il n'est pas vrai que le genre humain doive tout à quelques hommes et qu'il n'ait rien appris que par révélation, même la parole, il est cependant incontestable que cet instinct obscur et sublime qui pousse l'homme à s'élever au-dessus de l'animalité a été singulièrement secondé et développé par l'action personnelle des êtres supérieurs qui forment comme l'élite intellectuelle et morale de notre espèce. Que ce soit par l'ascendant de la force, par celui de la sagesse ou de la science, ces pasteurs de peuples, — surtout ceux des peuples primitifs, — leur ont comme imprimé l'empreinte de leur esprit ou de leur âme ; ils les ont, pour ainsi dire, coulés dans un moule d'airain. Mais jamais ils n'y ont réussi, jamais ils n'ont fait œuvre durable qu'à la condition d'agir conformément à la nature, c'est-à-dire dans le sens indiqué par le caractère, par les ten-

dances et le passé des groupes humains au milieu desquels s'exerçait leur autorité.

Sous quelque influence, d'ailleurs, que se soient constituées les premières agglomérations, qu'elles se soient formées à la voix d'un homme de génie ou sous la simple pression de notre besoin inné d'association, un fait est évident : c'est que l'État, au sens moderne du mot, n'y a été pour rien. Ce n'est pas lui qui est intervenu pour fixer les droits et les devoirs réciproques des familles réunies en tribu, ni des tribus réunies en peuplade, ni des peuplades réunies en nation ; elles n'ont pas eu besoin d'un arbitre supérieur pour décider leur alliance et en régler les conditions.

C'est d'elles, au contraire, qu'il est sorti. Peu à peu, lentement, il s'est formé, pour ainsi dire, des démembrements successifs des droits naturels et primitifs exercés par les chefs de familles, puis par les chefs de tribus. Il n'est fait que de leurs concessions, il est leur création. C'est seulement de leur fédération que date le premier embryon, le premier linéament de cette puissance supérieure dont on voudrait aujourd'hui faire tout dériver et tout dépendre.

III

Encore toute patriarcale, l'autorité du chef de tribu respecte celle des pères de famille. Servir d'arbitre entre eux, leur rendre la justice, prévenir ou apaiser les conflits qui peuvent les mettre aux prises, assurer la défense commune, parler au nom de la tribu, régler ses relations avec ses voisins, traiter avec ceux-ci, au besoin leur faire la guerre et partager le butin : telles sont, en général, toutes ses attributions, c'est-à-dire toutes celles des premiers chefs d'État.

Il n'en va pas autrement quand les tribus se groupent à leur tour en peuplade, et les peuplades en nation. De plus en plus, le cercle s'élargit, le domaine des sociétés humaines s'étend et s'agrandit ; mais les principes ne changent guère

et les pouvoirs des chefs de peuples, bien que déterminés par de simples coutumes et jamais par un contrat social explicitement conclu, demeurent, dans la plupart des cas, essentiellement les mêmes. Protecteurs, modérateurs et défenseurs communs, arbitres, juges et généraux, ils ne sont, à l'égard de leurs compatriotes et sujets, rien de plus, rien de moins.

Tout autre, il est vrai, est leur autorité vis-à-vis des peuples conquis. De par le droit de conquête, ceux-ci ne constituent qu'un immense butin, une sorte de vil bétail, dont on peut bien épargner la vie, soit par humanité, soit par intérêt, mais qui appartient tout entier, biens et personnes, corps et âme, au vainqueur. Vis-à-vis d'eux, c'est bien d'un pouvoir illimité qu'est investi l'État, c'est-à-dire le gouvernement, le souverain de la nation victorieuse : il a domaine éminent sur les biens, juridiction absolue, droit de vie et de mort sur les personnes des vaincus, mais non sur les biens et les personnes des vainqueurs, — ou, du moins, il ne l'a pas en principe.

Souvent, il est vrai, il se l'attribue et l'acquiert en fait. C'est, en effet, la propension et comme le châtimement du pouvoir absolu de ne savoir, ni pouvoir se limiter et se contenir. Ce n'est pas impunément que les nécessités de la guerre habituent les chefs à l'exercice de l'autorité la plus absolue et façonnent les subordonnés à l'obéissance passive. Ce n'est pas en vain que l'on s'habitue à tenir sous le joug des provinces et des populations conquises. Le général victorieux, le proconsul, s'il est en même temps le chef de l'État, devient aisément le tyran de ses compagnons d'armes et de ses concitoyens. L'État qui traite les vaincus en esclaves méconnaît volontiers les droits des vainqueurs. A cette tendance naturelle sont venus s'ajouter, pour la surexciter et comme pour la justifier à ses propres yeux, un certain nombre de sophismes dont la persistante influence ne saurait être méconnue. Le paganisme romain ne se contenta pas de subir et de reconnaître le pouvoir absolu des Césars : il

le défia presque ; en eux il incarna l'État et, par là, fit de l'État une sorte de divinité monstrueuse, maîtresse de tout, n'ayant pour loi que son caprice.

Le christianisme introduisit un élément nouveau dans le monde des idées et des âmes. En face du droit absolu de César, il affirma le droit souverain de Dieu. Comme l'a écrit M. Fustel de Coulanges (1), « par l'établissement du christianisme, le pouvoir de l'État fut restreint, son domaine fut réduit, car l'homme d'aujourd'hui n'appartient plus à la société que par une partie de lui-même ».

Mais cette évolution fut lente à se produire ; la conception du césarisme survécut à l'ancienne Rome. De longs siècles après la disparition de l'empire romain, on la voit reprendre corps sous la plume des juristes du moyen âge et surtout de la Renaissance. On sait comment ils prétendirent donner un fondement historique au pire despotisme et faire des monarques modernes les héritiers des empereurs romains ou byzantins. Puis, avec le xvi^e siècle, avec le xvii^e siècle surtout, pullulent dans toute l'Europe, aussi bien en pays protestants qu'en pays catholiques, les théoriciens du pur droit divin. D'après eux, non seulement, toute puissance vient de Dieu en ce sens que, Dieu étant le maître de toutes choses et nul événement ne pouvant se produire en dehors de sa volonté, tout souverain tient son autorité d'un décret manifeste ou caché de la Providence ; mais encore les rois sont comme les lieutenants et les représentants de Dieu sur la terre, assistés et inspirés spécialement par Lui, revêtant un caractère inviolable et sacré, participant en quelque mesure, par le fait de l'onction sacrée, de sa « certaine science », de sa « pleine puissance » et de son indéfectible autorité. Sire, « tout cela est à vous », terres et peuples, disent à leurs élèves couronnés les gouverneurs royaux, et la pratique n'est que trop conforme à cette théorie.

C'est alors que l'on voit naître, s'affermir et s'affirmer la

(1) *La Cité antique*, p. 179.

notion de l'État moderne, réunissant tous les droits, tous les pouvoirs et incarné dans la personne du souverain ; alors commence à se propager cette opinion que l'individu est fait pour l'État, qu'il en dépend absolument, qu'il ne peut posséder et exercer d'autres droits que ceux qui lui sont concédés par l'État. Si la théocratie n'existe plus, un autre despotisme a pris sa place, avec un caractère non moins dogmatique, non moins absolu, on pourrait presque dire non moins hiératique. De fait comme de droit, en théorie comme en pratique, l'État peut tout, l'État est tout, et l'État c'est le souverain, l'État c'est le roi. Ce qu'il veut, la loi le veut : toute justice émane de lui ; il n'y a nulle limite à son autorité : il n'est responsable de ses actes que devant Dieu. Ni loi, ni liberté, ni conscience ne peut prévaloir contre sa volonté : sa puissance n'a d'autres limites que sa justice ou son humanité.

Ainsi entendu, ainsi détourné de son sens naturel et rationnel, le droit divin n'est que la formule même du despotisme et le dogme de la tyrannie. Bien que tempéré en fait par les franchises locales et par la forte constitution des familles, il a pesé sur le continent européen pendant près de trois siècles, enfantant à côté de gloires incomparables les plus lamentables erreurs et les plus cruelles souffrances pour aboutir finalement à un cataclysme universel et à la faillite complète de l'ancien régime au point de vue moral tout aussi bien qu'au point de vue matériel. De ses ruines est née une société nouvelle reposant sur des idées diamétralement contraires, proclamant les droits imprescriptibles de l'individu, mais ayant le tort de n'admettre que l'individualisme pur et de faire table rase de tous les groupements intermédiaires que l'esprit d'association avait créés entre le simple citoyen et l'État. La théorie de l'omnipotence de l'État avait, d'ailleurs, à ce point pénétré les intelligences et les âmes qu'au moment même où elle affirmait les droits imprescriptibles de chacun de ses membres, cette société nouvelle perpétuait, en fait, les plus regrettables pratiques de la vieille monar-

chie. Soit qu'elle fût obsédée par les réminiscences d'une antiquité encore assez mal connue et surtout mal comprise, soit qu'elle ne pût se défendre des habitudes contractées à l'école de l'ancien régime, soit enfin que ses chefs, aux prises avec des difficultés et des dangers formidables, obéissent tout simplement à l'instinct de conservation, la France moderne et, à sa suite, les autres sociétés issues de la Révolution n'hésitèrent pas à affirmer, en toute occasion, le droit souverain de l'État et sa suprématie sur le simple citoyen. Le jacobin, à ce point de vue, ne valut pas mieux que le légiste ou le docteur le plus entiché des droits du roi. La Convention, le Directoire renchérirent sur Louis XV et le grand empereur n'eut qu'à continuer, en les aggravant peut-être, les traditions despotiques du grand roi.

Le siècle dernier fut marqué, sans doute, par une réaction salutaire contre les excès du pouvoir absolu ; il restera à jamais honoré et illustré par des tentatives multiples et loyales pour restaurer en France comme en Europe les institutions et les mœurs de la liberté. Il est inutile d'insister sur les détails de cette histoire, qui est celle d'hier. Elle est présente à toutes les mémoires et, d'ailleurs, on ne saurait la retracer sans risquer de donner sur l'écueil de la politique. Il suffit de rappeler d'un mot à quels échecs douloureux, à quelles catastrophes ont abouti les essais tentés en France, depuis près de cent ans, pour soustraire l'individu à la domination de l'État, de quelles entraves l'individu est encore chargé, combien les garanties les plus essentielles lui font défaut, quels appels toujours plus pressants et plus nombreux on adresse, de toutes parts, à l'État. Grâce au système des conflits de la juridiction, grâce à la théorie des « actes gouvernementaux », il n'y a pas un abus de pouvoir qui ne puisse échapper à la répression et contre lequel le citoyen lésé ne se trouve désarmé. En l'absence de tout recours régulier contre les erreurs ou les excès possibles des législateurs, les droits naturels les plus sacrés, les plus inviolables sont à la merci d'un coup de majorité.

Et alors que sous prétexte d'intérêt général et de salut public, l'État se trouve ainsi investi d'une autorité despotique et d'un pouvoir à peu près illimité, la masse des citoyens, loin de protester contre cette autocratie d'un nouveau genre, loin de réclamer des garanties, se tourne sans cesse vers ce même État, comme vers sa providence terrestre, pour lui demander d'entreprendre de nouvelles œuvres, d'organiser de nouveaux services, surtout de lui accorder de nouveaux subsides qui la dispensent de prévoyance, d'effort, d'initiative et de responsabilité.

Voilà où nous en sommes arrivés et où beaucoup d'autres pays risquent d'être entraînés par une fausse conception de la nature et du rôle de l'État. Il est urgent de réagir dans l'intérêt de la liberté ; il est urgent de travailler à remettre, s'il est possible, un peu d'ordre et de lumière dans les idées qui ont cours sur ce point capital.

L'État, nous l'avons vu, est essentiellement une création de l'homme ; il est l'émanation et comme le couronnement d'une série de groupements antérieurs issus des facultés et des besoins inhérents à la nature humaine. Il n'est pas au berceau de la famille, il n'est pas davantage à l'origine de la tribu ou de la peuplade ; il ne prend naissance qu'après elles et par elles ; il n'existe que par la volonté, par le consentement explicite ou tacite des individus dont elles se composent, et ceux-ci pourraient lui adresser en le modifiant légèrement le vers de Corneille :

Tu n'as pouvoir ni droit qu'autant que je t'en donne.

De lui ils ne tiennent rien ; il tient tout d'eux. Par le fait même de son origine, il n'est né, il ne vit que de leurs sacrifices. Il est accepté et maintenu pour une œuvre de protection et de défense communes, pour faire ce que les initiatives individuelles ou même collectives ne sauraient faire ou feraient moins bien que lui. Mais il s'ensuit que, s'il a le droit de réclamer tous les pouvoirs, toutes les prérogatives indis-

pensables pour l'accomplissement de sa mission ainsi délimitée, il ne peut, ni ne doit rien exiger de plus. Il est le défenseur le plus élevé des intérêts collectifs et permanents des citoyens ; il représente et personnifie la patrie ; mais, dans ce rôle si considérable, si élevé, si nécessaire, il n'y a rien qui l'autorise à se substituer sans nécessité aux citoyens, encore moins à empiéter sur leurs droits naturels, à restreindre leurs libertés nécessaires.

Le premier, le plus essentiel de ses droits et de ses devoirs, consista d'abord dans la défense du pays contre les dangers extérieurs qui peuvent le menacer : c'est lui, et lui seul, qui peut représenter la patrie vis-à-vis des autres nations, traiter avec elles, parler au nom du pays, assurer le respect de ses droits, la sécurité de ses frontières, celle de ses citoyens à l'étranger, enfin régler les conditions des échanges internationaux et veiller à ce qu'elles soient conformes à la situation politique, économique et financière de la nation.

Il n'est pas seulement diplomate, soldat et marin ; il est aussi, et non moins essentiellement, juge et policier. Punir les crimes et les délits, maintenir la paix entre les citoyens, les empêcher de se nuire les uns aux autres, de se faire justice à eux-mêmes, régler pacifiquement leurs différends et réprimer les atteintes portées à l'ordre public : c'est l'une des principales de ses attributions et peut-être la plus haute.

Une circulation facile, rapide et peu coûteuse est encore un des besoins primordiaux des peuples civilisés ; elle est en même temps une des conditions de la défense nationale : or, elle ne peut être assurée que par l'exécution d'un plan d'ensemble et au moyen des sacrifices de tous : là encore, c'est donc l'État qui a qualité pour intervenir et qui même, dans beaucoup de cas, peut seul intervenir utilement.

Enfin, pour l'accomplissement de ces tâches diverses, pour subvenir à ces besoins vitaux de la nation, il faut de l'argent, il faut même souvent beaucoup d'argent. De là, pour l'État, le droit de prélever, au nom et dans l'intérêt de tous, une certaine quote-part des ressources de chacun ; en d'autres

termes le droit d'établir et de percevoir les impôts consentis par tous dans l'intérêt de tous.

Sur ce terrain, dans ces limites, le devoir de l'État est évident et son droit incontestable. Mais sa mission se borne-t-elle là? Ne comporte-t-elle pas d'autres tâches? Ne lui confère-t-elle pas d'autres prérogatives? L'idéal de l'État-juge de paix, de l'État-gendarme n'est-il pas un idéal singulièrement restreint, inférieur et insuffisant? Et, en admettant qu'il ait pu convenir aux sociétés primitives, peut-on s'en contenter aujourd'hui, sans méconnaître toute la complexité des sociétés contemporaines, la multiplicité croissante de leurs besoins, l'impossibilité de plus en plus manifeste où l'individu isolé se trouve d'y satisfaire?

On ne saurait assurément répondre, par une négation absolue et intransigeante, à cette objection si souvent formulée de nos jours. Il y a lieu d'en tenir compte, sans cependant se laisser arrêter par elle, car, si elle est forte, elle n'est point péremptoire. Sans doute, la complexité de l'existence dans nos sociétés modernes est indéniable, sans doute leurs membres connaissent une multitude de besoins que nos ancêtres n'éprouvaient, ne soupçonnaient même pas. Les rapports des citoyens entre eux se sont étendus, compliqués et comme enchevêtrés par le fait même du développement de la civilisation, et la mission naturelle de l'État a pris, par suite, un développement considérable. A ne l'envisager que comme gendarme et comme juge, c'est-à-dire comme mainteneur de la paix publique, comme protecteur et défenseur des faibles, que de domaines nouveaux, autrefois fermés à son action, lui sont aujourd'hui ouverts! La naissance et la prodigieuse extension de la grande industrie, par exemple, ont fait surgir, de toutes parts, ces gigantesques usines, ces colossales manufactures qui occupent des quartiers, presque des villes entières, qui peuvent mettre en péril la santé publique de toute une cité et dans lesquelles viennent s'entasser, par milliers, des travailleurs de tout âge et de tout sexe. De là, pour l'autorité publique, un droit et un

devoir que nul ne songe à contester : celui de réglementer, dans l'intérêt des voisins, ou mieux de la communauté tout entière, ces industries nouvelles ; celui aussi de veiller à ce que les faibles et les incapables, c'est-à-dire les enfants et la femme travaillant en fabrique y soient humainement traités. Dans l'atelier domestique, ils échappaient à son action, car ils y avaient leurs protecteurs naturels, c'est-à-dire les membres de leur famille et, sauf dans des cas d'une gravité exceptionnelle, sauf en présence d'abus flagrant commis par des parents indignes, l'inviolabilité du domicile mettait obstacle à l'action de l'État : dans l'atelier collectif de la grande industrie, au contraire, les défenseurs naturels des mineurs étant absents, l'État et ses agents se trouvent forcément amenés à les suppléer.

Prenons un autre exemple. Certaines infractions aux prescriptions de l'hygiène peuvent constituer des dangers sérieux pour la santé publique : qui pourrait refuser aux autorités, soit nationales, soit locales, le droit d'intervenir dans l'intérêt commun pour faire disparaître les foyers d'infection, assainir les quartiers insalubres ou même prescrire à leurs habitants les précautions nécessaires pour les empêcher de propager autour d'eux des germes épidémiques ?

Dans tous ces cas, le rôle, même préventif, de l'État est légitime, car, s'il intervient, c'est dans l'intérêt commun, sans se substituer à aucune organisation préexistante, pour accomplir une tâche qui demande à être exécutée d'ensemble, et dont nul ne saurait s'acquitter aussi bien et aussi efficacement que lui ; enfin, et surtout, ce qui justifie son action, c'est qu'elle s'exerce, en définitive, non pour restreindre, non pour limiter, mais au contraire pour assurer et sauvegarder les libertés et les droits de la masse de la population.

En sera-t-il de même dans d'autres domaines, limitrophes sans doute, mais pourtant distincts, par exemple en matière d'assistance et de prévoyance ? Il est certainement de l'intérêt commun que dans une nation il y ait le moins de mi-

sère, de vice et d'ignorance possible ; que tous les pauvres, infirmes et malades soient assistés ; que les citoyens soient, en majorité, sobres et prévoyants. C'est, pour un peuple, la première et la plus indispensable condition de force, de paix et de prospérité. Mais s'en suit-il que l'État ait pour fonction de prendre cette œuvre essentielle en mains et de s'en attribuer la direction exclusive ? Ici, — remarquons-le. — il s'agit bien de tâches qui doivent être accomplies et d'intérêts qui doivent être nécessairement sauvegardés ; mais il s'agit aussi d'œuvres antérieures et en quelque sorte supérieures à celle de l'État, de services d'intérêt public auxquels il arrivera souvent que l'initiative individuelle ne pourra seule pourvoir, mais pour lesquels l'action collective de groupements sociaux, indépendants de l'État saura toujours suppléer, parfois avec avantage, à celle de l'autorité publique. C'est là, d'après ce que nous avons dit plus haut, le principe auquel il faut toujours revenir, le *criterium* d'après lequel on peut déterminer avec quelque sûreté le rôle et le droit de l'État. Il n'a pas qualité pour faire, — et surtout pour faire seul, — ce que d'autres organismes faisaient avant lui, ce que d'autres peuvent faire encore à côté de lui, aussi bien que lui. parfois mieux que lui. Or, avant que l'État existât, on soignait les malades, on secourait les pauvres, on savait travailler, on savait épargner : il y avait là, dès les temps les plus reculés, autant de manifestations, et des plus hautes, des plus nobles, de l'activité et de la liberté humaines. Arrière donc, sur tous ces points, la mainmise de l'État ; arrière sa tutelle ou son monopole ! Ces œuvres sont des œuvres de liberté, non d'autorité. En pareil cas, son rôle, son rôle unique consiste à respecter l'initiative individuelle, à en assurer, à en favoriser l'exercice, à rappeler le devoir social, à encourager les initiatives privées, les associations qui l'accomplissent, en se tenant prêt simplement à les suppléer si elles défont, — mais sans jamais prétendre se substituer à elles.

Encore moins pourrait-il, sans usurpation manifeste, s'ar-

roger le droit de fixer par mesure législative la répartition des fortunes et de mettre la main sur les biens des citoyens, en dehors des prélèvements nécessaires au fonctionnement régulier des services publics. La propriété privée est, de tous nos droits, un de ceux qui, par sa nature même et par son origine, échappe le plus aux prises de l'État. Ce droit est, pour ainsi dire, inhérent à la personne humaine ; il en est, comme on l'a dit avec raison, une sorte de prolongement. La propriété privée existait longtemps avant que l'État fût constitué ; elle date du jour même où l'homme apparut sur la terre ; sa répartition dérive des lois mêmes qui régissent les destinées de l'homme : des conditions matérielles où il naît, des qualités physiques ou morales dont il est doué, du sentiment naturel d'affection qui unit entre eux les membres d'une même famille et surtout les parents à leur descendance. Dire que cette répartition soit toujours la plus rationnelle et la plus juste possible, serait assurément exagérer ; mais elle est, du moins, la meilleure que comporte l'imperfection de notre nature, et ce n'est pas le législateur, avec ses formules absolues, ses vues souvent étroites et ses passions toujours en éveil, qui pourrait se flatter d'arriver à un partage plus équitable et plus sage. La prétention de réparer par la loi les injustices du sort et les inégalités de la fortune peut procéder parfois de sentiments honnêtes et d'illusions généreuses ; elle n'en est pas moins l'une des utopies les plus décevantes qui soient au monde, car, à supposer cette œuvre colossale faite et bien faite, elle serait essentiellement éphémère, elle serait toujours à recommencer, les passions humaines ne pouvant manquer de détruire aussitôt le savant équilibre laborieusement établi à coup de décrets. De tous les principes, de tous les arguments sur lesquels peuvent se fonder les droits de l'État, en est-il un seul qui puisse être invoqué en faveur de la propriété collective ? Est-ce le droit supérieur et antérieur de l'État ? Partout et toujours, — nous venons de le rappeler, — on voit le droit de propriété privée antérieur à l'existence de l'État. — Est-ce le consen-

tement des citoyens ? Jamais et nulle part, l'homme ne s'est, de son vivant, dépouillé volontairement de tous ses biens au profit de la collectivité. — Est-ce la nécessité supérieure de l'existence de l'État ? Nous le voyons, en tous pays, vivre et prospérer sans cette dangereuse extension de ses pouvoirs. — Est-ce que l'initiative individuelle ne serait pas en état de faire valoir les fortunes privées ? Les faits répondent assez hautement à cette question. — Est-ce que l'État ferait mieux qu'elle ? Sur ce point encore, l'expérience a prononcé : partout et toujours, l'État propriétaire, l'État industriel, l'État commerçant, l'État exploitant s'est montré et se montre inférieur aux détenteurs de la propriété individuelle.

On allègue, il est vrai, la solidarité, c'est-à-dire ce prétendu droit de créance que la société aurait sur chacun de nous au nom des services qu'elle nous a rendus par avance et dont nous héritons en naissant. On a vu tout à l'heure ce qu'il fallait penser de cette créance sans titre, sans détermination de somme, sans désignation de créancier et qui n'est, au fond, qu'une formule honnête, ou plutôt spécieuse, inventée pour servir de masque au collectivisme. En la rappelant, il suffira d'ajouter un mot pour montrer à quel point est fragile le raisonnement sur lequel on échafaude cette théorie. Elle repose tout entière, on le sait, sur les prétendus services que les générations antérieures, représentées par la société, ont rendus à tout homme venant en ce monde et que celui-ci ne parviendra jamais à acquitter. Or, n'est-il pas évident que certains génies bienfaiteurs de l'humanité lui ont rendu au centuple ce qu'ils avaient pu en recevoir fort indirectement ? Et, de plus, est-il bien sûr que l'homme venant en ce monde n'ait que des bienfaits à recevoir des générations antérieures ? Combien n'en est-il pas, au contraire, qui naissent dans des sociétés dégénérées, corrompues, désorganisées et qui n'en reçoivent, à leur entrée dans le monde, qu'un supplément de charges et de maux s'ajoutant aux misères inséparables de la nature humaine et destiné à peser sur toute leur existence ? Si nous jouissons gratuitement des

grandes découvertes qui forment comme le patrimoine commun de l'humanité, nous recueillons non moins sûrement l'onéreux héritage de toutes les fautes, de toutes les folies, de tous les crimes mêmes accumulés par les générations passées, et bien hardi qui oserait dire lequel de ces deux éléments pèse du poids le plus lourd dans la balance de nos destinées. Qu'il nous soit donc permis de considérer comme une affirmation sans preuves, comme un pur sophisme cette assertion que nous naissons tous débiteurs de la société et que l'État trouve, dans cette prétendue créance illimitée de tous contre chacun, le droit de disposer en maître de la propriété privée dans la mesure où il le juge convenable pour réparer, au profit des déshérités, les injustices du sort.

Ainsi, aucune part de nos biens à l'État en dehors des prélèvements strictement indispensables et librement consentis par les représentants des contribuables pour assurer la marche des services publics ; aucune atteinte à la liberté naturelle de l'homme en dehors des nécessités de la défense nationale ou de celles de la répression pénale : telle est la conclusion qui se dégage de la nature même de l'État et de ses origines comme de la pratique des peuples les plus avancés dans la voie de la civilisation.

Pour tout le reste, liberté complète, tant qu'elle ne nuit pas aux droits ou à la liberté d'autrui : liberté de la personne humaine dans son travail, dans l'emploi de son temps et de son activité, dans la conception et la direction de sa vie, dans l'expression de sa pensée, dans la manifestation de ses opinions et de ses croyances, surtout dans le sanctuaire de sa conscience, car tout cela est, comme l'homme lui-même, antérieur et supérieur à l'État ; tout cela est resté en dehors des attributions qui lui ont été conférées ou des droits qui lui ont été reconnus à son origine ; tout cela même est tellement inhérent à la nature humaine, tellement imprescriptible et inaliénable que, les hommes s'en fussent-ils, à un moment donné, dépouillés entre les mains de l'État, cette abdication de leur propre dignité serait sans valeur et sans droit.

IV

Ce système, il est vrai, se heurte aux plus vives, sinon aux plus sérieuses objections. On lui reproche d'aboutir à une sorte d'anarchie morale. L'État réduit au rôle d'arbitre, l'État spectateur indifférent de la lutte des opinions comme de celle des partis, c'est un État impuissant, dépouillé de ses prérogatives essentielles, un État découronné, une apparence, un fantôme d'État. Pour être vraiment lui-même, c'est-à-dire l'incarnation la plus haute d'une nation et l'expression des volontés d'un peuple, il faut que l'État ait un principe, une doctrine, il faut qu'il travaille à les faire prévaloir. Non seulement il le peut, mais encore il le doit. Il le peut, car on ne comprendrait pas que, chaque citoyen isolé pouvant avoir et professer telle opinion qu'il voudrait, l'État seul, c'est-à-dire le représentant de l'ensemble des citoyens, fût destitué de ce droit reconnu à chacun des membres qui le composent. Il le doit, car, sans une doctrine à lui, comment l'État s'acquitterait-il de sa tâche la plus essentielle, c'est-à-dire comment maintiendrait-il l'union entre les citoyens, la cohésion et l'unité de la nation ? Où trouverait-il le fondement et la justification de son autorité ? D'où tirerait-il ses droits les plus essentiels, même celui de punir ? Peut-il tolérer qu'à côté de lui, sous son égide, on propage des doctrines contraires à son propre principe, en opposition directe avec les lois qu'il a mission de défendre, en contradiction flagrante avec les règles fondamentales sur lesquelles repose non seulement l'ordre politique dont il est la suprême expression, mais encore avec l'ordre social dont il a la garde ? Et quand il voit, quand il entend contester, nier, bafouer ces règles qui sont pour lui autant de vérités indiscutables, ne doit-il pas intervenir ? Quelque part que se produise l'attaque, vînt-elle de la chaire, vînt-elle du foyer domestique, ne doit-il pas prendre la défense de ce qui est, après tout,

la pensée et la volonté de la nation ? N'a-t-il pas surtout cette obligation vis-à-vis des mineurs auxquels manquent le jugement et la liberté nécessaires pour réagir contre les fausses impressions que leurs protecteurs nés et leurs éducateurs naturels prétendraient leur donner ?

En un mot : l'État doit-il avoir une doctrine morale ? l'État doit-il travailler à le faire prévaloir ?

Sur le premier point, une réponse affirmative s'impose. On ne comprendrait pas plus un État sans doctrine morale qu'un homme sans intelligence et sans conscience. Pour gouverner les hommes, il ne peut se passer ni d'idées abstraites, ni d'idées morales. Comme puissance gouvernementale, il a un principe politique sur lequel il repose, au nom duquel il commande, qui est sa raison d'être, qu'il peut et doit défendre par tous les moyens légitimes. Pour accomplir sa mission sociale, il a, bien plus encore, besoin de s'appuyer sur une base morale. C'est d'après sa conception particulière de l'homme, de sa nature et de sa destinée, qu'il pourra, en se conformant aux vœux de la majorité de la nation et aux règles supérieures de la justice immanente et du droit naturel, fixer les droits et les devoirs des citoyens soumis à son autorité. C'est d'après ces mêmes principes qu'il pourra pourvoir aux intérêts généraux de la nation et en assurer la satisfaction légitime en mettant à la disposition de tous les institutions d'utilité publique les plus propres à faciliter leur existence, à accroître leur bien-être matériel et moral.

En agissant dans cette mesure et dans ces limites, l'État ne sort pas de son rôle naturel, de son rôle légitime : s'il offre, en effet, ses services pour la satisfaction des intérêts généraux du pays, il ne les impose pas ; il agit non par voie d'autorité, mais par voie gracieuse. De même, s'il affirme certains principes au nom desquels il édicte des lois et donne des ordres pour sa conservation propre et pour le salut de la patrie, il n'excède pas son droit. Il en franchirait, au contraire, les limites s'il voulait rendre obligatoire sa doctrine

morale elle-même, s'il tentait d'entraver l'expression de doctrines contraires, s'il s'érigait en autorité dogmatique, s'il prétendait tenir bureau d'esprit et chaire de vérité (1).

Ici, nous touchons, nous arrivons à l'objet spécial de cette étude : nous entrons au cœur même de notre sujet.

Le problème qu'il soulève a, comme on l'a vu, préoccupé, divisé les esprits dans tous les temps et dans tous les pays. Il reste encore posé devant la conscience du genre humain, et particulièrement devant la conscience française. Il n'en est peut-être pas de plus grave, car il touche aux intérêts les plus considérables, aux sentiments les plus ardents, aux passions les plus profondes et les plus généreuses, aux fibres les plus délicates du cœur humain. Il met en présence les trois êtres les plus considérables, les plus respectables, on pourrait presque dire les plus augustes qui soient dans les sociétés civiles : le père, c'est-à-dire la famille ; l'enfant, c'est-à-dire l'avenir et l'espérance du genre humain ; l'État, c'est-à-dire la patrie.

Où est la solution ? On ne saurait la chercher dans aucun de ces systèmes absolus qui, reposant sur un principe unique et faisant abstraction des principes opposés, aboutissent, par excès de logique, à l'injustice ou à l'absurdité, parfois à l'une et à l'autre. Il n'y a pas, en effet, ici-bas, de vérité qui, poussée à ces conséquences extrêmes, ne puisse produire des résultats monstrueux. L'absence totale de critique est un vice de l'esprit ; le doute universel en est un autre. L'analyse à outrance, l'analyse incapable de synthèse est une sorte d'impuissance intellectuelle ; la synthèse sans analyse enlève au jugement toute solidité, aux conclusions toute sûreté.

(1) « Le mal provient de cette fausse notion de l'État qui, même aujourd'hui, prétend diriger la conscience dont il imagine avoir la charge. L'État ne saurait être ni un professeur de philosophie, ni un professeur de morale ; l'État n'a à régler que des intérêts matériels. Qu'il nous donne une bonne police, de bonnes routes, qu'il tâche de supprimer la misère, qu'il s'efforce de réaliser l'égalité des citoyens et la solidarité humaine, qu'il veille à notre sécurité et à notre prospérité et, pour le reste, qu'il veuille bien nous... (laisser tranquilles). » (Henry Maret, *La liberté de l'enseignement*, p. 53.)

L'ordre est le plus grand des biens : et pourtant, s'il supprime la liberté, il devient mortel. Rien de plus sacré que le principe de la liberté humaine : et pourtant, exercée sans limite et sans frein, elle devient un fléau. Sacrifiez l'âme au corps : vous vous ravalez au rang de la brute. — Donnez tout à l'âme en négligeant le corps : vous marchez à la folie ou à la mort.

Il n'en est pas autrement dans la question qui nous occupe. Quiconque prétendrait la résoudre d'après un principe unique, absolu, et en tenant compte que d'un seul des droits et des intérêts en présence, se condamnerait, par là même, à un échec lamentable, à une sorte de faillite morale. Le droit de l'enfant est, sans doute, en matière d'éducation, le plus sacré de tous et, le plus souvent, il se confondra avec celui du père : il n'en est pas moins vrai que, dans certains cas, ils peuvent, en quelque manière, se limiter l'un l'autre, et il est non moins certain que l'État a, lui aussi, dans ce domaine, des droits correspondant à des devoirs impérieux et dont on ne saurait faire abstraction. Le droit du père est évident : et cependant, s'il était sans limite, si l'on déniait à l'État tout droit d'intervention et de contrôle, non seulement on pourrait, dans certains cas, compromettre les intérêts les plus sacrés de l'enfant ; mais encore on commettrait une injustice vis-à-vis de l'État, c'est-à-dire vis-à-vis de l'ensemble de la nation intéressée, au premier chef, à ce que les enfants reçoivent une bonne éducation, conforme à leur situation sociale, conforme à la morale et au patriotisme. Mais si, au nom de ce même principe, on ne voulait envisager que le droit de l'État et l'intérêt de la collectivité, si, retournant jusqu'aux temps de Lycurgue, on voulait donner à l'État la haute main sur l'éducation et exproprier pour ainsi dire le père de son enfant, on tomberait dans la tyrannie la plus odieuse, la plus monstrueuse que la terre ait jamais connue.

C'est donc seulement dans la conciliation de ces trois droits distincts, dans la combinaison harmonieuse de l'intérêt public avec les intérêts privés que l'on doit chercher et que l'on peut espérer trouver une solution satisfaisante.

Il ne faut pas, cependant, hésiter à reconnaître que, si la conciliation était impossible, si l'on devait choisir et donner à un seul des trois intéressés la direction exclusive de l'éducation et de l'enseignement, c'est incontestablement le père, c'est-à-dire la famille, qui devrait avoir la préférence. Il y a, de cela, deux raisons décisives : la première, c'est que le droit du père, dérivant de la nature de l'homme, prime, par là même, toute convention humaine ; la seconde, c'est que presque toujours il se confond avec les droits et les intérêts de l'enfant, dont il constitue la meilleure garantie. Or, en matière d'éducation et d'enseignement, l'intérêt de l'enfant est l'intérêt suprême, l'objet essentiel, le critérium pour ainsi dire infaillible.

C'est de lui que nous parlerons donc tout d'abord.

CHAPITRE II

LE DROIT DE L'ENFANT

Les droits de l'enfant dérivent de sa nature et de ses besoins. — Ils se résument dans le droit de vivre. — Conséquences : respect de sa vie matérielle ; soins maternels de la première enfance ; protection et autorité du père ; comment le père et la mère seuls peuvent se bien acquitter de cette tâche. — La famille indispensable à l'enfant : la séparation et le divorce contraires à son droit.

Nécessité de l'éducation : discussion de la théorie de J.-J. Rousseau. — Education physique : l'enfant a besoin et droit de la recevoir, et de la recevoir de ses parents. — Education intellectuelle : autre droit de l'enfant.

Education de l'âme : formation du caractère, de la conscience ; initiation de l'enfant au devoir : devoirs envers lui-même, envers ses semblables, envers sa patrie, envers les hommes. — Révélation à l'enfant des harmonies physiques et morales dont le monde est plein. — Enseignement des grandes vérités métaphysiques : immortalité de l'âme, vie future, existence de Dieu.

Procédés d'éducation : pour former un être intelligent et libre, elle doit l'exercer surtout à acquérir par lui-même les notions nécessaires et user, le moins possible, de contrainte. — L'éducation terminée, l'enfant a encore droit aux conseils, à l'appui et aux consolations de ses parents.

I

Le « droit de l'enfant » est une formule moderne et presque contemporaine ; mais la chose est éternelle.

En venant au monde, l'enfant y apporte un droit qui contient et résume tous les autres : le droit de vivre, entendu dans la plus haute et la plus complète acception du terme.

Être débile, impuissant, il ne saurait vivre si une infatigable tendresse ne veille constamment sur lui pour subvenir à ses besoins, pour remédier à ses misères, pour écarter de sa frêle existence les dangers sans nombre qui la menacent de toutes parts. Longtemps dénué de raison, il ne peut se pas-

ser d'un maître dont l'autorité soit tempérée par l'affection ; mais, en même temps, ayant en lui les germes de ces facultés sublimes et presque divines qui s'appellent la raison et la liberté, il a besoin d'un guide, qui peu à peu les éveille, les dirige et lui permette de les porter jusqu'à leur plein et harmonieux épanouissement. Corps, esprit, âme doivent être formés et développés en lui jusqu'au moment où, arrivé à la plénitude de la vie, il sera devenu apte à la transmettre à son tour. Tel est son droit ; tel est l'objet admirable de l'éducation.

Ces besoins de l'enfant ne se discutent pas, ne se laissent ni restreindre, ni limiter par la loi : ils s'imposent, car ils découlent de sa constitution physique et morale, des liens que la nature a créés entre lui et ses auteurs ; sa faiblesse même en fait autant de droits.

Comme toute créature humaine, il a le droit de vivre. Qu'elle lui réserve comme partage la joie ou la douleur, qu'elle doive être pour lui une souffrance ou une bénédiction, un fardeau ou une caresse, l'existence est un bien qu'il tient de Dieu, qui lui appartient en propre et que nul ne saurait lui ravir sans crime. La sagesse et l'humanité de la civilisation chrétienne ont fait justice des sophismes et des pratiques barbares par lesquels la civilisation antique s'était, à ce point de vue, déshonorée. Plus de droit de vie ou de mort du père sur l'enfant ; plus de ces épreuves homicides dans lesquelles l'État ou ses délégués s'arrogeaient, sous prétexte d'un prétendu intérêt public, la prérogative abominable de supprimer les nouveau-nés débiles ou mal conformés. Quelle que soit sa force ou sa faiblesse physique, l'enfant a droit de vivre, au nom de son âme immatérielle et immortelle. Ceux dont la volonté lui a transmis la vie n'ont pas, pour cela, la faculté de la lui ravir, car ils ne sont que les dépositaires de ce germe sacré ; leur acte n'a fait, au contraire, que leur imposer un devoir nouveau, un devoir strict : celui de continuer et de compléter leur œuvre. Quant à l'État, d'où tirerait-il un droit quelconque sur l'être débile et char-

mant issu de sentiments antérieurs, aussi bien que supérieurs à toute société humaine ? A quel titre prétendrait-il disposer d'une vie qui n'est pas son œuvre ? Par quelle présomption s'imaginerait-il pouvoir augurer des destinées de l'enfant et préjuger soit les services qu'il pourra rendre à la collectivité, soit la charge qu'il lui imposera ? Des éleveurs de bétail peuvent le faire ; les chefs du haras humain qui rappelait Sparte pouvaient aussi commettre cette criminelle absurdité, parce que dans leur cité la force physique était indispensable. Il en est autrement parmi nous. Nous avons appris à connaître le prix inestimable des âmes fortes, des génies puissants qui logent parfois dans des corps débiles ; plus encore, nous avons appris le respect inviolable qui est dû à toute existence humaine.

Ce droit de vivre, que l'enfant possède dès qu'il commence à respirer, n'implique pas seulement la préservation de sa fragile existence : il nécessite également, par une suite naturelle, tout un ensemble de soins sans lesquels celle-ci ne pourrait ni se prolonger, ni surtout se développer dans des conditions normales. Il faut à l'enfant le lait ou, tout au moins, les soins, le sourire, les caresses de sa mère. La science a confirmé, sur ce point, l'instinct ou, si l'on aime mieux, les indications de la nature. Elle a reconnu et proclamé qu'entre le nouveau-né et sa mère, il y a une affinité physique plus intime que tout autre ; par suite, aucune nourriture ne saurait valoir, pour l'enfant, le lait maternel est aliment unique tiré de la substance même de celle qui l'a formé et de la vie de laquelle il a vécu si longtemps. Plus indispensable encore est peut-être, pour lui, cet autre soutien de sa frêle existence, cette sorte d'aliment à la fois matériel et moral qu'il trouve dans les soins et la tendresse de sa mère. Ici encore, la profonde et mystérieuse affinité des deux êtres donne à la mère, par une sorte de grâce d'état, une sollicitude, un dévouement que personne autre ne saurait posséder ; elle lui donne aussi, dans la plupart des cas, une compréhension incomparable et, pour ainsi dire, instructive

des besoins de son enfant ; elle l'enflamme d'une tendresse à laquelle nulle autre n'est comparable ; elle lui suggère des inspirations, elle lui fait parler une langue à laquelle ne ressemble aucune autre. Qui saura jamais tout ce que l'enfant apprend, en ces premières années, d'un mot, d'un geste, d'un sourire, d'une caresse de sa mère ? Qui pourra dire quelles impressions profondes et ineffaçables il en reçoit ? Qui pourra dire tout ce que perd celui qui en est privé, quelle tristesse, quelle dépression, quelle infériorité morale en rejaillira sur toute son existence, à quel point il en sera, pour ainsi dire, moralement mutilé ?

Sans doute il y a des exceptions : la tendresse maternelle est parfois maladroite dans l'accomplissement de sa tâche ; elle a souvent besoin d'être éclairée, conseillée, guidée : sans doute encore, il se rencontre des mères dénaturées. Mais ces monstruosités morales ne prouvent rien contre la loi universelle dérivant de la nature de l'homme ; et cette loi nous dit, ou plutôt elle nous crie que l'enfant a besoin des soins et de l'amour d'une mère, qu'il y a droit, que rien ne les saurait remplacer. C'est ce que Napoléon, après Leibniz, résumait dans ce mot expressif : « Rien ne peut remplacer l'éducation des langes. » Et cette éducation, la première comme la plus puissante de toutes, la femme, la mère seule peut et doit la donner. Cela est si vrai que, même chez les peuples les plus pénétrés de l'idée de l'éducation par l'État, même chez les moins respectueux des droits de la famille, la cité attendait, pour s'emparer de l'enfant, qu'il fût sorti de la première enfance : jusqu'à cinq, six ou sept ans, elle le laissait à sa mère. De tous les droits de l'enfant, elle ne respectait que celui-là ; mais encore était-elle forcée de le reconnaître implicitement, tant il est évident, indiscutable, sacré.

On peut presque se reprocher d'insister sur ce point, qui n'est guère discuté. Beaucoup moins incontestés, quoique non moins certains, sont les autres droits de l'enfant qu'il nous reste maintenant à examiner.

Pour grandir et se développer, l'enfant n'a pas seulement besoin de sa mère, il a aussi besoin de son père et de la famille. C'est un des caractères par lesquels l'homme se distingue le plus nettement des animaux. Alors que les petits de ceux-ci, presque immédiatement abandonnés par le père, peuvent se suffire à eux-mêmes très peu de temps après leur naissance et ne tardent pas à perdre tout sentiment comme tout souvenir du groupement familial, nous voyons, au contraire, l'enfant naturellement porté à s'appuyer sur la force et la sagesse de son père tout autant que sur la tendresse de sa mère et ne progresser vraiment que sous la protection de l'un et de l'autre. Rien de plus évident, rien aussi de plus explicable et de plus naturel. La femme est, en général, beaucoup trop faible, surtout durant le temps qui précède et suit son accouchement, pour pouvoir défendre son enfant et se défendre elle-même. L'enfant, de son côté, est pendant beaucoup trop longtemps incapable de se subvenir à lui-même pour que sa mère puisse, à elle seule, nourrir sa progéniture, particulièrement quand celle-ci est nombreuse. Il est donc indispensable, dans l'intérêt de l'enfant, que le père ne se sépare pas de la mère, qu'il continue avec elle l'œuvre de création par laquelle ils ont donné la vie à l'enfant, qu'il défende celui-ci contre les ennemis extérieurs, qu'il assure par son travail la subsistance de sa petite famille. On pourrait, il est vrai, concevoir, à la rigueur, un état de choses dans lequel cette mission indispensable serait remplie par la société, celle-ci prenant sous sa protection spéciale la mère avec son enfant et se chargeant de les faire vivre. Mais la tâche du père est double. Ce n'est pas seulement comme nourricier qu'il doit demeurer associé à la mère pour faire vivre et pour élever leur enfant : c'est aussi comme éducateur. L'enfant a besoin de sa mère, il a besoin de son père : mais il a aussi besoin de foyer, de la famille, c'est-à-dire de son père et de sa mère unis par une commune affection et agissant de concert dans son intérêt, qui est vraiment, dans toute l'acception du terme, un intérêt supérieur ou, pour mieux dire, l'intérêt supérieur de

la famille, comme de la nation et du genre humain. Si l'enfant a droit aux soins de sa mère pour qu'elle verse dans son cœur tous les trésors de sa tendresse, il n'a pas moins besoin de la présence du père au foyer domestique pour y maintenir l'ordre, pour y faire régner la raison, pour habituer l'adolescent, le jeune homme à l'autorité, pour former en lui, peu à peu, le caractère et la conscience, pour mettre et développer dans son âme le germe des vertus viriles.

C'est le rôle qu'avait assumé ou plutôt usurpé l'autorité publique, dans les cités de l'ancienne Grèce ; c'est celui que voudraient encore lui faire reprendre les théoriciens du socialisme contemporain. Ils s'imaginent que, non seulement pour nourrir l'enfant, mais encore pour le plier au joug nécessaire de la discipline et pour former l'homme en lui, l'État peut suppléer le père et la mère. Erreur profonde, dont personne ne souffrirait plus que l'enfant. L'autorité est indispensable dans toute éducation, et l'enfant a besoin d'y être soumis ; mais cette autorité ne saurait, de toute évidence, s'exercer sur lui comme elle s'exerce sur les hommes faits. Pour qu'elle lui soit profitable, elle doit être tempérée de douceur et de tendresse, variée surtout dans ses applications suivant la nature propre et le caractère de chaque enfant. Sans doute, un moment peut venir où l'intérêt même de celui-ci exige qu'il passe du foyer paternel à l'école et que l'éducation familiale fasse place à l'enseignement public ; sans doute encore, il se rencontre parmi les maîtres de la jeunesse des éducateurs merveilleux dont le tact, le dévouement et la clairvoyance sont comparables, quelquefois même supérieurs à ceux des pères ; mais il n'en demeure pas moins vrai que, dans la grande majorité des cas, le père aura, par une sorte de grâce d'état, des lumières et des dons de nature auxquels nul autre ne saurait prétendre. S'il est une affinité native qui donne à la mère une sorte de double vue pour l'éducation de l'être qu'elle a mis au monde, il y en a une aussi, bien que moins puissante peut-être, entre le père et l'enfant. Nul, sauf la mère, ne saura, nul ne pourra mieux que le père lire

dans l'âme de son fils, deviner ses secrètes pensées, se rendre compte de ses instincts physiques, de ses besoins moraux et approprier son action éducatrice aux mille nuances, si délicates, si fugitives de la nature infantile.

A tous ces points de vue, l'enfant a besoin de père ; il a le droit d'avoir son père comme premier, comme principal éducateur.

Et il ne suffirait pas que ces deux influences salutaires et sacrées, celle du père, celle de la mère, fussent exercées séparément. Le droit de l'enfant va plus loin : il faut que les deux êtres dont il est comme la chair et le sang, les deux êtres qui se sont unis pour le tirer du néant restent unis pour continuer ensemble leur œuvre. L'enfant a besoin que leurs deux actions soient simultanées, qu'elles se complètent, se tempèrent et s'éclairent l'une par l'autre. Il a besoin d'avoir sous les yeux le spectacle de leur mutuelle affection, de leur amour commun pour lui-même : de ces premières impressions reçues au foyer familial, il doit garder une ineffaçable empreinte dont l'influence se prolongera sur sa vie entière. Il a le droit de grandir à ce foyer, que les lois éternelles de la nature humaine ont fait et construit pour lui : il en a besoin non seulement pour y grandir à l'ombre de la double autorité et du double amour de ses parents, mais encore pour y faire, avec ses frères et sœurs, le premier apprentissage de la vie en commun, pour y connaître, y goûter les premières douceurs de l'affection, de l'amitié entre égaux et contemporains. Ce sont là autant d'éléments d'une éducation bien-faisante, autant de conditions de bonheur qui, de droit naturel, éternel et divin, appartiennent à l'enfant et dont nul ne saurait le frustrer sans une sorte de crime.

La conséquence en est visible. Le droit de l'enfant s'oppose à ce que l'union de ses parents soit dissoute autrement que par la mort. Le contrat qui les lie a été conclu surtout en vue de son existence et dans son propre intérêt. Il y était partie principale, bien que encore inexistant. Ses futurs parents stipulaient d'avance pour lui : d'avance ils s'engageaient

à ne rien faire qui pût lui nuire, à ne rien négliger de ce qui pouvait aider au plein et harmonieux développement de son être physique et moral. De là, pour eux, l'obligation de ne pas éteindre, de ne pas détruire ce foyer domestique au sein duquel il est né, au sein duquel seulement il peut grandir pleinement, acquérir toute sa force et connaître une enfance heureuse.

Telle est, du moins, la théorie. Trop souvent, hélas ! elle est en désaccord avec la pratique. Trop souvent, les passions, les défauts de caractère, les choes répétés de deux natures mal assorties rendent la vie commune insupportable aux parents. Alors se pose le plus douloureux des problèmes, le plus redoutable des dilemmes. Faut-il que ces deux êtres devenus odieux l'un à l'autre restent enchaînés et continuent à vivre ou, pour mieux dire, à végéter sous le même toit en rendant l'enfant témoin de leurs dissentiments, de leurs querelles, de leurs haines ? Ce serait la ruine, la négation de toute éducation digne de ce nom. Faut-il qu'ils se séparent en se partageant, pour ainsi dire, l'enfant, souvent en se le disputant ? Le péril, le dommage, au point de vue de l'éducation, n'est guère moindre, car, si profond que soit pour l'enfant l'amour de celui de ses parents auquel il sera confié, de quelque tendresse qu'il l'entoure, il ne saura peupler à lui seul le foyer désert, ni donner à l'enfant l'illusion de la vie de famille complète et véritable. A l'éducation de celui-ci, il manquera toujours quelque chose, soit la fermeté virile du père, soit l'incomparable tendresse maternelle et, quelle que puisse être l'inexistence des époux séparés, que la séparation soit pour eux un soulagement ou un surcroît de peines, la véritable victime en sera toujours l'enfant.

Faut-il donc qu'il soit sacrifié à ses parents ? Faut-il que ceux-ci soient sacrifiés à son intérêt suprême ? C'est bien, comme on le disait tout à l'heure, le plus délicat, le plus difficile des problèmes. Aucune législation, laïque ou religieuse, n'a cru pouvoir maintenir enchaînés l'un à l'autre ceux à qui des dissentiments trop profonds ou de trop graves injures ren-

dent insupportable la continuation de la vie commune : toutes ont admis, dans certains cas déterminés, la séparation des époux, en partageant entre eux, suivant des règles et des systèmes variables, la direction et l'éducation des enfants. Peut-être est-il difficile d'écarter une telle solution. Peut-être doit-on se résigner à ce sacrifice partiel du droit de l'enfant, en admettant que, même au point de vue de l'éducation, il aurait plus à perdre qu'à gagner, dans certains cas, au maintien forcé de ses parents sous le même toit, avec tout le cortège de tristesses, de querelles et de scandales qui en serait l'inévitable conséquence.

Mais, du moins, est-il un point sur lequel, en dehors de toute considération confessionnelle, on ne saurait se dispenser d'insister. Si l'on peut, en effet, si l'on doit même parfois admettre que la séparation des parents s'impose dans certains cas, il importe, en revanche, que cette séparation ne soit pas irréparable et que l'enfant ne soit pas exposé à devenir le témoin attristé et démoralisé d'une nouvelle union contractée avant la dissolution naturelle de la première. Il y a sans doute beaucoup à dire sur cette grande question du divorce, et, d'ailleurs, ce n'est pas, ici, le lieu de la traiter à fond. Cependant, il y a un fait qu'il est impossible de ne pas rappeler : c'est le mal profond, irréparable que le divorce fait aux enfants, mal matériel aussi bien que moral, mal subi par les enfants du second mariage aussi bien que par ceux du premier. Pour les uns comme pour les autres, c'est une blessure morale presque incurable, c'est la ruine de l'éducation, l'effondrement de la famille. Bien plus encore que de la séparation, l'enfant est la victime nécessaire du divorce. C'est là une vérité d'expérience tellement reconnue qu'elle se passe de démonstration : en la soulignant davantage, on tomberait dans le lieu commun.

II

Ainsi, le père, la mère, la famille : tels sont les premiers

éducateurs donnés à l'enfant par la nature ; tels sont les soutiens auxquels a droit sa faiblesse, les guides auxquels a droit son inexpérience.

Il reste à examiner ce qu'il peut attendre d'eux, les secours et les bienfaits que, par droit de naissance, il doit recevoir de ses auteurs.

Ils lui ont donné la vie : ils doivent non seulement la lui conserver, mais encore la continuer, l'accroître, la fortifier, l'amener jusqu'à son plein et harmonieux développement. De toutes les facultés physiques, intellectuelles et morales qui sont en lui, ils doivent l'aider à faire le meilleur usage, à tirer le meilleur parti, à se servir pour devenir homme dans la plus haute et la plus complète acception du terme. Tout ce qu'ils doivent à l'enfant, tous les droits de celui-ci se résument en deux mots d'une signification merveilleuse et d'une incomparable énergie : ils doivent l'élever, il a droit à l'éducation.

Les parents doivent élever l'enfant : ils doivent, par un travail incessant, faire sortir celui-ci de l'état inférieur et presque rudimentaire dans lequel il est venu au monde pour l'amener insensiblement à une vie supérieure, à une existence physique moins précaire, à des pensées moins obscures, à des conceptions plus hautes ; ils doivent dégager, pour ainsi dire, de la gangue de l'existence animale le pur diamant de la pensée et du sentiment moral, de la science et de la conscience. L'enfant a droit à l'éducation, c'est-à-dire à cette transformation admirable, à cette sorte de métamorphose qui, du petit animal, du vermisseau humain qu'est le nouveau-né, tirera l'homme véritable, l'homme physiquement, intellectuellement et moralement complet, par une opération comparable à celle qui, de la chrysalide, fait éclore le papillon.

Corps, esprit et âme, l'enfant a droit à une éducation qui développe et perfectionne également toutes ces parties de son être. C'est assez dire et la grandeur et la complexité de l'œuvre éducatrice.

Cette œuvre, il est vrai, a été contestée dans son principe même. On a prétendu qu'elle était non seulement inutile, mais encore nuisible. C'est le paradoxe célèbre de Jean-Jacques Rousseau. A l'en croire, il suffit de laisser agir la nature. Elle est la meilleure des éducatrices. Ou plutôt il n'est besoin ni d'éducateurs, ni d'éducation. Il faut laisser l'homme se développer librement, suivant ses penchants innés qui tous le portent au bien. De lui-même, il saura faire de ses forces physiques le meilleur usage ; de lui-même, il sera juste et bon : c'est la prétendue civilisation, ce sont les lois, les préceptes, l'éducation vicieuse qui le font dévier et le pervertissent.

Mille fois on a répondu à ce sophisme du plus brillant et du plus chimérique des philosophes ; mille fois on lui a opposé l'exemple décisif du sauvage et l'expérience non moins concluante faite sur l'enfant lui-même. Le premier est un adulte à l'état de nature et auquel Rousseau ne pourrait reprocher d'être déformé par l'éducation : cela ne l'empêche pas de dépasser en cruauté, en fourberie, en paresse, en intempérance et en superstition l'immense majorité des hommes civilisés. Quant à l'enfant, ceux qui l'ont étudié de près et d'une manière suivie n'ont-ils pas trop souvent découvert en lui, sous sa grâce incomparable, les germes des pires passions déjà existants dès qu'il commence à prendre conscience de lui-même et avant qu'il ait subi l'influence d'aucune éducation ?

La vérité, diamétralement opposée aux assertions de Rousseau, c'est que, si l'homme a des idées innées, s'il possède des tendances et des facultés naturelles, il a besoin qu'elles soient constamment perfectionnées et redressées, tout au moins dirigées par l'éducation. Il lui faut, en tout, un apprentissage. Son corps n'acquiert toute sa force et toute sa souplesse que grâce à des exercices répétés, à défaut desquels l'enfant reste gauche et lourd. L'enfant apprend à marcher comme il apprend à parler. A défaut d'enseignement, il s'arrête aux premiers linéaments de la pensée et ne

s'élève guère au-dessus de l'animalité. A défaut d'éducation, il se montre inconsciemment menteur, paresseux, sensuel, égoïste jusqu'à la férocité, et les tendances contraires qui peuvent l'incliner vers le bien n'arrivent pas, par elles-mêmes, à prendre le dessus. Seuls, les exemples, les traditions, les préceptes et, au besoin, l'autorité de ses parents ont le pouvoir d'arracher, pour ainsi dire, l'homme à la domination de ses instincts malfaisants ; seul, il a le privilège de pouvoir, grâce à l'éducation, se transformer ainsi. Seul de tous les êtres créés, il est susceptible d'évolution et de progrès, parce que, seul, il peut mettre à profit, par l'éducation, l'expérience, les découvertes et les conseils de ceux qui l'ont précédé ici-bas.

Grâce à eux, il peut développer son corps, éclairer son esprit, ennoblir son âme : aussi, est-ce le triple objet de l'éducation, le triple point de vue auquel s'exerce le droit de l'enfant vis-à-vis soit de ses auteurs, soit de la société.

Pour parler d'abord du corps, l'enfant a évidemment droit à une nourriture suffisante non seulement pour le conserver et l'entretenir en santé, mais encore pour assurer l'accroissement et le développement normal de son corps. Il doit recevoir tous les soins d'hygiène indispensables à sa santé et à sa croissance ; rien ne doit être épargné de ce qui est nécessaire soit pour guérir ses maladies, soit pour atténuer ou faire disparaître les infirmités dont il peut être atteint. Pour arriver au plein développement physique que comporte l'éducation, le corps doit être habitué, entraîné progressivement à des exercices qui, même au prix de certaines fatigues, le rendent robuste et souple, lesté et vigoureux, résistant aux intempéries, aux privations et, dans une certaine mesure, à la maladie. Bien entendu, cet entraînement physique de l'enfant, comme, du reste, toute l'éducation, doit être entendu et pratiqué avec prudence et ménagement. Il peut presque varier avec chaque enfant, suivant son sexe et son âge, suivant son tempérament, suivant les conditions où il se trouve, suivant le genre de vie qu'il semble destiné

à mener, et c'est même un des motifs pour lesquels le système absolu de l'éducation publique, de l'éducation en commun paraît devoir être écarté. Sparte pouvait le pratiquer, car elle ne reculait pas, on l'a vu, devant l'élimination des organismes faibles et elle continuait, par une rude éducation donnée en commun, la sélection physique qui avait commencé dès le berceau. Grâce à Dieu, nous ne sommes plus à Sparte, et les promoteurs les plus déterminés de l'éducation commune et uniforme, telle que la voudraient certaines écoles socialistes, savent fort bien qu'il serait nécessaire de graduer, de doser, pour ainsi dire, le régime physique de l'enfant d'après sa constitution. Mais est-il besoin de signaler toutes les déféctuosités, toutes les lacunes qu'un pareil système présenterait forcément dans ses applications ? Entrepris par l'État, le dressage, même physique, des jeunes générations, avant leur arrivée à l'âge d'homme, aurait nécessairement les défauts de toute opération administrative. Quelque soin que l'on y apportât, il aurait toujours un caractère trop uniforme, trop rigide ; il ne serait pas tempéré par la sollicitude des parents, vivifié par leur zèle ; il risquerait, dans bien des cas, de compromettre la santé, parfois la vie de l'enfant.

Si l'éducation physique est nécessaire, la formation de l'intelligence n'est pas moins indispensable surtout dans nos sociétés modernes. Et par là il faut entendre non pas tant l'enseignement qui meuble, pour ainsi dire, la mémoire et exerce l'entendement, que l'éducation proprement dite, dont l'objet est d'habituer l'enfant, par une sorte de gymnastique intellectuelle, à faire un usage utile de ses facultés mentales. Dans ce domaine, la tâche de l'éducateur est considérable et elle est d'une importance extrême. Après la formation morale de la conscience, il n'y a peut-être, dans l'éducation, rien de plus ardu ni de plus essentiel. C'est par là surtout qu'elle fait des hommes ; et malheureusement on semble trop souvent l'oublier de nos jours. On croit avoir vraiment enseigné lorsqu'à force de leçons et d'exercices en partie mécani-

ques. on a comme entassé dans le cerveau de l'enfant une masse plus ou moins confuse de faits et de notions, de détails et de règles. On n'a pourtant rien fait si en même temps on n'a eu soin de préparer, dans l'intelligence de l'enfant, l'instrument nécessaire et universel qui seul peut lui permettre d'élaborer et d'utiliser l'aliment parfois indigeste qu'on lui a donné ou plutôt prodigué. Sans doute l'enfant a droit d'être instruit de tout ce qui est indispensable à l'homme moderne pour tenir sa place parmi ses contemporains, dans le milieu et le rang où sa destinée l'a fait naître. Sans doute il ne saurait, sans déni de justice, être privé de ces connaissances élémentaires qui sont comme le prolongement de nos sens, qui forment le patrimoine commun du genre humain et dont la privation constitue, au préjudice de celui qui en est la victime, une sorte de mutilation mentale. Il faut que l'enfant soit mis à même de les acquérir, et nous verrons plus loin jusqu'où peut aller, en cette matière, l'obligation de la famille, jusqu'où le droit de l'État. Mais il ne faut pas se lasser de rappeler que le droit de l'enfant suppose surtout l'éducation de son intelligence et la formation rationnelle de son entendement. S'il a besoin que son corps soit exercé non pour faire des tours de force, mais pour assouplir ses membres, fortifier ses muscles et le rendre apte aux travaux matériels qui l'attendent dans la vie, il a un besoin non moins pressant, non moins absolu d'apprendre, par des exercices appropriés, à contrôler ses sensations, à dominer et à diriger son imagination, à tirer par le raisonnement des conclusions justes, à mettre de l'ordre dans ses idées, à se guider par la réflexion et le jugement, à dissiper par la raison les illusions de son cœur ou les sophismes de la passion. C'est par là vraiment que l'éducation intellectuelle confine à l'éducation morale et que l'esprit touche de tout près à l'âme.

III

Nous avons nommé l'âme, et avec elle, et en elle, nous

avons désigné l'objet suprême de toute éducation digne de ce nom. Former l'âme, l'éclairer et la vivifier, la pénétrer de l'idée du devoir, la rendre attentive à la voix de la conscience ; tel a toujours été, tel sera toujours la tâche essentielle de l'éducateur. Pour l'enfant, il n'est pas de besoin plus essentiel que cette formation de l'âme ; il n'est pas de droit plus certain. Le père, la mère qui ne donnerait pas à l'âme de l'enfant l'aliment moral qu'elle réclame se rendraient envers lui coupables d'un crime au moins égal à celui des parents qui le laisseraient mourir de faim. Ils le ravale-raient, en effet, au rang de l'animal en laissant sommeiller en lui les facultés sublimes par lesquelles il se distingue de la brute.

Si, comme on l'a vu, le but d'une éducation bien comprise est d'assurer le développement normal et complet de tout l'être humain, est-il permis, serait-il possible de négliger ce qu'il y a en lui de plus essentiel, de plus grand et de plus noble ? Seul entre tous les êtres, il tient de nature le privilège précieux, mais redoutable, de ne point se laisser guider par l'instinct. S'il est doué d'intelligence, il est doué aussi de liberté, non pas sans doute d'une liberté absolue et complète, mais d'une liberté qui, tout en étant modifiée, infléchie, déterminée plus ou moins par les circonstances, les milieux et les antécédents, subsiste pourtant, dans une mesure plus ou moins large, au fond de chacun de nous. Non seulement il est doué de liberté, mais encore il a le sentiment inné que cette liberté doit être réglée, qu'il existe une loi à laquelle il est tenu d'en conformer l'exercice. Vainement cherchera-t-on à considérer ce sentiment inné comme une simple illusion de l'imagination, comme le résultat des idées inspirées à l'homme par l'éducation même, par la religion, par l'hérédité. L'observation attentive des faits démontre l'inanité de cette explication. Elle prouve que, partout et toujours, une certaine idée du devoir est au fond de l'intelligence et de l'âme humaines, même avant toute éducation chez l'enfant, même avant toute civilisation chez le sauvage.

Elle peut être plus ou moins confuse, plus ou moins obscure ; elle existe pourtant. Le devoir, la justice peuvent être conçus et définis sous des formes très diverses ; mais leur nécessité, leur réalité n'en sont pas moins partout et toujours reconnues, et, d'ailleurs, sur les points les plus essentiels, il y a, entre tous les hommes, accord à peu près constant et permanent.

Une autre tendance non moins caractéristique de notre nature est d'attacher l'idée de mérite ou de démerite à l'observation ou à la violation de la loi morale : l'une fait naître au fond de l'âme un sentiment de satisfaction intime, l'autre y excite une sensation pénible qui n'est ni moins profonde, ni moins involontaire. Enfin, la nécessité d'une sanction, dans cette vie ou après la mort, pour récompenser le bien et punir le mal, est une notion non moins répandue dans l'humanité que l'idée du devoir et le sentiment du remords.

Il ne saurait être permis à l'éducateur de méconnaître, ici pas plus qu'ailleurs, les indications de la nature : il doit au contraire s'y conformer. Sur ce point si capital, peut-être le plus capital de tous, l'enfant a le droit d'être éclairé, guidé, instruit : il a le droit de profiter de l'expérience de ceux qui l'ont précédé dans la vie et desquels il tient, avec l'existence physique, l'existence intellectuelle et morale. Il a une personnalité propre vis-à-vis de laquelle il a des devoirs, en premier lieu celui d'en assurer autant qu'il est en lui le plein et entier développement ; il a des sens, une intelligence dont il est tenu de faire un usage conforme à la raison. Il a des semblables vis-à-vis desquels les lois de la nature même lui imposent, dans l'intérêt commun et dans son intérêt personnel, certains devoirs précis et absolus. Le sort l'a fait naître au milieu d'un groupe d'hommes qui composent sa nation, sur un coin de terre qui s'appelle du saint et doux nom de patrie : de ce fait, il a encore des devoirs particuliers dont l'accomplissement est nécessaire et pour ses concitoyens, et pour sa patrie, et pour son bien propre. Ceux qui ont autorité sur lui, ceux qui sont les auteurs de son

existence manqueraient à leurs obligations envers lui et méconnaîtraient son droit s'ils négligeaient de l'éclairer sur toutes ces questions si hautes et si graves, s'ils ne lui apprenaient à comprendre, à connaître toute la grandeur, l'étendue et la beauté du devoir, s'ils ne l'habituèrent à trouver dans son accomplissement sa satisfaction la plus haute et le vrai bonheur.

Sur tous ces problèmes moraux, qui ont commencé à passionner l'humanité dès son berceau et qui la préoccupent jusqu'à son dernier jour, la sagesse et l'expérience des siècles ont accumulé des trésors de science et de vérité qu'il n'est permis de laisser ignorer à aucun enfant. Celui-là ne mériterait pas le beau nom d'éducateur qui ne travaillerait point à préparer en lui le citoyen de son pays et le citoyen de l'univers. A mesure que ses yeux s'ouvrent à la lumière du ciel natal et que ses regards s'habituent à errer sur les horizons de sa patrie, il convient de l'initier à l'histoire, inconnue pour lui, de ce coin de notre planète : il a droit d'en connaître le passé ; c'est une part de son héritage. Il faut lui en faire aimer les qualités, admirer les beautés, le faire tressaillir au récit de ses grandeurs et de ses triomphes, pleurer au souvenir de ses malheurs, savoir au besoin lui en révéler les erreurs ou les fautes, mais comme on ferait de celles d'une mère, avec tendresse et respect ; il faut par là resserrer ces liens mystérieux et sacrés qui, au plus profond de son âme, le rattachent et l'unissent aux générations passées, le préparer aux sacrifices que lui imposera peut-être un jour la patrie et, d'avance, les lui rendre moins pénibles.

Mais il ne faut pas que cette éducation du patriotisme fasse oublier à l'enfant qu'il est homme avant d'être citoyen. On manquerait envers lui à un devoir sacré si l'on négligeait de l'éclairer sur les obligations que lui impose, à ce point de vue, sa nature même. Il a, d'ailleurs, d'autant plus besoin d'être instruit à cet égard qu'en général, il a plus de propension à traiter en ennemi tout ce qui lui est étranger. Autant il importe de le prémunir contre les exagéra-

tions d'un sentimentalisme humanitaire qui pourrait obscurcir et affaiblir en lui la claire notion du devoir envers la patrie, autant il convient de lui faire comprendre que le patriotisme n'abolit pas la justice et que, s'il doit avant tout son amour à sa patrie et à ses concitoyens, il peut y avoir place dans son cœur pour un sentiment plus large qui embrasse toute la grande famille humaine à laquelle il appartient. Envers tout homme, il a, comme homme, des devoirs d'équité, d'assistance analogues à ceux d'un frère envers ses frères. Il ne suffit pas qu'il dise, avec le poète antique, que rien de ce qui est humain ne lui est indifférent, il faut qu'il s'habitue à cette pensée qu'il y a entre lui et les autres hommes une solidarité effective et qu'il doit travailler, dans la mesure de ses forces, à diminuer la somme de haines et de souffrances qui pèse sur la grande famille humaine. Il y a, dans ce domaine, des progrès immenses à accomplir, et l'action de l'éducateur y est d'autant plus nécessaire qu'en général l'homme a, sur ce point, une conscience moins nette des obligations que lui impose la loi morale. De lui-même et livré à ses propres inspirations, il est facilement égoïste, injuste et cruel, surtout vis-à-vis de ceux auxquels ne le rattache aucun lien de famille ou de race. C'est dans ce cas surtout qu'est vrai le mot terrible : « *homo homini lupus.* » La tâche de l'éducation, ou, pour mieux dire, une des plus nobles parties de sa tâche, consiste à vaincre cette férocité native, à faire sortir du loup primitif l'homme civilisé, en éveillant, dès le jeune âge, chez l'enfant, la connaissance, l'admiration et l'amour des lois physiques et morales suivant lesquelles l'univers est ordonné dans l'ordre et dans l'harmonie. Son âme ne découvrirait pas d'elle-même et son âme, pourtant, a droit de connaître cette secrète et sublime harmonie qui est au fond de toute la création : harmonie des forces physiques qui maintient, suivant des lois immuables, l'ordre dans la nature : harmonie des lois fondamentales de la raison qui servent de boussole intellectuelle au genre humain ; harmonie entre la pensée et ses manifestations exté-

rieures, d'où dérive le beau ; harmonie entre la constitution morale et entre les fins de l'homme et ses actes, d'où naît le bien : harmonie entre les droits réciproques des hommes, d'où naît le devoir ; harmonie entre les divers devoirs qui se limitent et se complètent mutuellement ; enfin, souveraine et suprême harmonie entre le devoir et la justice, entre le devoir et le bonheur. Toutes ces harmonies que tant d'hommes ignorent et dont la perception est cependant nécessaire pour aider à supporter les épreuves inséparables de la condition humaine, l'enfant doit être habitué à les contempler, pour ainsi dire, avec les yeux de l'âme, comme il contemple la voûte céleste avec les yeux du corps : la lumière immatérielle qui se dégage des unes ne lui est pas moins indispensable que la lumière sensible qui tombe de l'autre.

Pour qu'il en soit, d'ailleurs, pleinement pénétré, pour qu'il en jouisse vraiment, il faut se garder de lui enseigner l'existence de ces harmonies morales sous une forme dogmatique ; il ne suffit pas de les lui démontrer, ni même de les lui faire voir : il convient, autant que possible, de l'accoutumer à les voir, à les chercher, à les découvrir lui-même, autant que les forces de son intelligence le lui permettent, et à se complaire dans leur contemplation.

Il semble que nous soyons arrivés au point culminant de l'éducation, au terme des droits de l'enfant. Et cependant, il reste un dernier échelon à gravir, un dernier don à cultiver et à développer chez celui qui sera demain un homme. L'être humain est le seul ici-bas qui sache abstraire et généraliser, le seul qui sache s'élever du phénomène à la cause, du connu à l'inconnu, du relatif à l'absolu, du fini à l'infini, du contingent à l'éternel, de l'imparfait à la perfection. C'est là une faculté qui, pour être émoussée ou endormie chez beaucoup d'hommes, n'en existe pas moins chez tous et constitue le titre le plus sérieux de noblesse morale que possède l'humanité. Elle a, dans tous les temps et dans tous les pays, donné naissance aux plus hautes conceptions de l'esprit humain. De là est née la métaphysique, si souvent raillée,

mais à défaut de laquelle on ne saurait cependant avoir, du monde et de l'homme, qu'une notion incomplète et confuse. Irons-nous jusqu'à dire qu'il faille initier tous les enfants à ses spéculations les plus ardues, parfois difficilement accessibles aux intelligences les plus viriles et les plus exercées? Assurément non. Mais ce qui semble incontestable, c'est le droit qu'à l'enfant de n'être pas tenu dans l'ignorance absolue de cette science, pas plus que des vérités constatées par elle et qui représentent l'une des parties les plus essentielles du patrimoine intellectuel et moral de notre espèce. Aussi bien serait-ce en vain que l'on prétendrait cacher à l'enfant ces redoutables problèmes et les réponses qui leur sont données. Il ne saurait recevoir aucune éducation, être soumis à aucune règle; bien plus, il ne pourrait porter les regards autour de lui sans que, de toutes parts, se posent, d'elles-mêmes, toutes les questions, et les questions les plus hautes, de la métaphysique et de la religion. Rousseau aura beau vouloir tenir jusqu'à seize ans son Émile à l'abri de toute influence métaphysique et attendre cet âge pour lui faire entendre la profession de foi du vicaire savoyard: les Émiles de la vie réelle n'auront jamais l'ignorance de ce héros de roman, ni son invraisemblable absence de curiosité. Ils verront les flèches des cathédrales et les monuments religieux porter, de tous côtés, dans les airs le témoignage, tout au moins historique, des croyances du genre humain; ils lèveront les yeux vers le ciel étoilé, et les questions, les *pourquoi* enfantins jailliront spontanément de leurs lèvres. Bien plus, ils se verront imposer certaines lois morales, d'abord par leurs parents, ensuite par leurs maîtres, plus tard par la société et, dès que l'indépendance s'éveillera en eux avec l'âge et la raison, ils demanderont au nom de quel principe, sinon du droit de la force, ils sont astreints à telle obligation dont le vrai motif ou l'utilité leur échappera peut-être. Ils verront l'injustice et le vice impunis et triomphants, et ils demanderont où est la justice. Ils verront la douleur frapper ceux qui leur sont chers ou la mort les leur enlever, et un sentiment ins-

inctif leur fera demander encore s'il n'y a pas une consolation, une réparation, s'ils ne reverront plus celui qui est parti.

Sur tous ces points, l'enfant, comme tout être humain, a des curiosités inépuisables, et, sur tous ces points aussi, la métaphysique et la religion, même purement naturelle, ont des réponses que le genre humain ne s'est jamais lassé d'entendre et de méditer. Un éducateur digne de ce nom a-t-il le droit de les laisser ignorer à l'enfant ? Celui-ci, au contraire, n'a-t-il pas le droit de savoir quelle a été, quelle est encore la foi du genre humain sur les questions qui touchent à ce qu'il y a de plus profond, de plus intime dans notre nature, de plus important dans notre destinée ? Si les hommes ne sont pas d'accord sur la divinité qu'il convient d'adorer ; tous, du moins, ou presque tous ont toujours proclamé, l'existence de Dieu et reconnu ses principaux attributs ; presque tous ont cru à l'immortalité de l'âme, à l'autre vie avec ses récompenses et ses expiations ; presque tous, ont donné la loi divine pour fondement aux lois comme aux cités humaines : et l'on pourrait, sans méconnaître la nature morale de l'enfant, sans porter atteinte à son droit le plus essentiel, lui taire ce qui a été dit et reconnu, sur un tel sujet, par les plus grands génies de tous les siècles ! A défaut de cette notion, sans cette idée qui domine toutes les autres, on en est réduit à lui montrer les merveilles de l'univers sans explication, ses lois admirables sans législateur, l'injustice et le crime sans châtiment, la loi morale sans base, le remords sans raison, la vie sans lendemain et par conséquent sans but, la mort, le néant, le hasard dominant tout ; ou bien encore on lui parle d'une cause supérieure et permanente, d'une sagesse suprême sans personnalité, mais inhérentes à un ensemble d'êtres finis, périssables et imparfaits avec lesquels elles se confondent : on lui présente le monde, la vie, lui-même comme autant d'énigmes inexplicables, et l'on se flatterait d'avoir fait envers lui œuvre d'éducateur ! On lui dit que les hommes sont ses frères, on lui commande de les

aimer comme tels, et l'on sape à sa base le principe même de la fraternité, puisque, suivant la belle pensée de Jules Simon, il n'y a pas de frères sans un père commun.

On ne doit pas condamner l'enfant à cette indigence morale. On ne doit pas lui laisser ignorer ce qui a été dit de plus sage et de plus beau par les plus grands des hommes sur ce qui importe le plus à l'homme. On ne saurait atrophier ainsi les instincts les plus élevés de sa nature, ni méconnaître un de ses besoins les plus respectables : on ne pourrait le faire sans se rendre coupable, à son égard, d'une véritable mutilation morale.

En vain, d'ailleurs, prétendrait-on, par cette abstention, respecter la liberté de l'enfant et allèguerait-on le prétexte de la neutralité. Comme on l'a fait maintes fois et très justement remarquer, il n'y a pas, en pareille matière, de neutralité véritable. Le silence même, sur des questions de cette nature, a une singulière éloquence : il équivaut à une négation. Ne point parler de Dieu à l'enfant, alors que l'existence de Dieu a été proclamée par l'humanité depuis qu'elle vit, c'est dire assez haut que l'humanité s'est trompée et que l'idée de la divinité est une idée fausse. Sur un point de cette importance capitale, l'éducation peut-elle s'arroger le droit de « rompre en visière à tout le genre humain » et de mettre, pour ainsi dire, l'enfant, hors la loi morale, hors la conscience de tous les siècles ? Cela se comprendrait peut-être encore si l'on voyait l'idée de Dieu s'affaiblir et s'effacer parmi les hommes. Mais qui donc pourrait prétendre qu'il en est ainsi, après avoir jeté un regard sur les sociétés modernes, sur les grandes nations policées qui montent à l'horizon du monde civilisé, après avoir recueilli les aveux décisifs des plus grands savants et des plus grands génies dont s'honore l'humanité ? A supposer que l'existence d'un Dieu personnel, créateur, législateur et juge, cause et loi vivante de tout l'univers, ne soit qu'une hypothèse, ce n'est pas une hypothèse négligeable et que l'on puisse écarter systématiquement de l'éducation donnée à l'enfant.

IV

Corps, esprit et âme doivent ainsi recevoir leur indispensable aliment ; c'est le besoin suprême et le droit absolu de l'enfant ; c'est, en quelque sorte, sa créance sur ceux qui lui ont donné le jour ; c'est à cette condition que, continuant et achevant l'œuvre de sa création, ils se montrent vraiment les auteurs de son être. Mais il reste à éclaircir un dernier point, et qui n'est pas un des moins considérables. Le droit de l'enfant est de recevoir une éducation qui prépare et développe en lui l'homme, c'est-à-dire un être intelligent et libre. Il importe donc que l'œuvre de l'éducation ne s'accomplisse pas par des moyens opposés à sa propre fin, c'est-à-dire que, loin de supprimer la liberté de l'enfant, elle tende, au contraire, à en développer en lui le sentiment, à en régler la pratique. Toute éducation qui substituerait l'adhésion passive de l'élève à la réflexion, la mémoire au raisonnement ou qui briserait le ressort de la volonté irait contre le but même de l'éducation. L'enfant a le droit d'être élevé d'une façon diamétralement contraire. Toutefois il faut, en pareille matière, tenir compte des âges et des caractères ; il faut se garder des partis pris, des principes absolus, des systèmes et des règles inflexibles ; il faut savoir combiner avec prudence l'autorité nécessaire de l'éducateur et le respect qui est dû à la liberté de l'enfant.

On peut assurément commencer, de fort bonne heure, à éveiller l'intelligence de l'enfant en même temps que l'on exerce sa mémoire et l'habituer à réfléchir sur ce qu'il apprend. Ce sera toujours la méthode la plus sûre et la plus féconde. Mais il n'en va pas de même en ce qui concerne la volonté. L'enfant a beau être né libre : il est évident que de longues années se passent avant qu'il puisse faire usage de cette liberté sans danger pour lui-même. On peut, sans doute, dès ce premier âge, commencer à agir sur lui par

persuasion, seconder le travail latent de son intelligence naissante, chercher à lui faire percevoir les premiers, les faibles bégaiements de sa conscience ; mais, pendant cette période infantile dont la durée varie suivant les pays, les milieux et les dispositions naturelles de chaque enfant, l'autorité de l'éducateur demeure nécessairement le grand, le principal moyen d'éducation.

Elle y joue toujours un rôle indispensable ; mais elle doit s'exercer autrement à mesure que l'enfant avance en âge et que le sentiment de son indépendance grandit en lui avec celui de sa responsabilité comme avec les lumières de la raison. Encore que ces tendances nouvelles soient d'autant plus dangereuses qu'elles coïncident avec l'éveil des passions naissantes, elles imposent à tout éducateur de grands ménagements s'il ne veut entraver l'éclosion de l'homme dans l'enfant. L'enseignement doit alors procéder bien plus par la méthode suggestive que par la méthode purement didactique ; il doit chercher non pas à charger la mémoire de notions plus ou moins péniblement acquises, mais à développer l'intelligence et la réflexion de telle sorte qu'elles arrivent à s'assimiler ces notions, à s'en emparer, pour ainsi dire, par un effort personnel. De même, l'éducation doit se continuer non plus par préceptes imposés d'autorité, mais surtout par l'action douce, continue, pénétrante du conseil, de l'affection, de la réflexion, de l'exemple. Loin de chercher à contrarier ou à éteindre dans l'âme de l'enfant le sentiment de sa liberté, on doit alors en reconnaître la légitimité, mais en même temps lui faire sentir la responsabilité qu'elle lui impose, la gravité des obligations morales qui en découlent pour lui, le respect dû à sa propre dignité, la grandeur de sa destinée, la sainteté et la beauté des devoirs qu'elle lui impose vis-à-vis de lui-même, vis-à-vis des autres et vis-à-vis de Dieu. Sans doute, en pareille matière, la théorie est autrement facile que la pratique, la mesure est souvent malaisée à garder, et surtout la méthode doit nécessairement varier presque à l'infini dans ses applications

d'après les circonstances et les circonstances. Il pourra arriver que, sur certaines natures, le raisonnement n'ait aucune prise, que, chez d'autres enfants, la voix de la conscience paraisse étouffée et que, par suite, l'autorité doive s'exercer d'une façon plus vigoureuse et quelquefois même user de contrainte. Mais, dans ces cas, du reste assez rares, l'éducation garde encore son but essentiel qui est de développer la liberté en la dirigeant vers le bien, et, d'ailleurs, ces exceptions n'infirmement en rien la grande règle morale d'après laquelle l'éducation, pour être bienfaisante, doit respecter l'intelligence et la liberté de l'enfant, sous peine de violer l'un de ses droits les plus sacrés.

Si libre et si intelligent que puisse être l'homme fait, il a encore besoin de conseils, de soutien et surtout d'affection. Il conserve, toute sa vie, le droit de les chercher à la source inépuisable d'où ils ont jailli à flots, pour lui, pendant ses jeunes années. Les êtres qui lui ont donné la vie auront toujours, pour lui, quel que soit son âge, des entrailles et des lumières que nul autre ne peut posséder ; ils garderont même sur lui une autorité particulière, dont rien, excepté l'indignité morale, ne saurait les dépouiller. Il conservera, tant qu'ils vivront, le devoir de respecter cette autorité, comme aussi le droit de recevoir de leur tendresse les apais, les secours, les consolations qui peuvent lui être nécessaires. Insister sur ce point serait, d'ailleurs, inutile, tant la réciprocité des droits et des devoirs en cette matière est profondément écrite dans le cœur et la conscience du genre humain.

CHAPITRE III

LE DROIT DU PÈRE

La famille a des droits et des devoirs. — Double fondement des droits du père : ses devoirs mêmes ; l'existence et les soins donnés à l'enfant. — Les droits du père et ceux de l'enfant s'harmonisent facilement, mais sans se confondre. — Autorité des parents ; droit de correction. — Devoir d'éducation physique envers l'enfant : droit pour les parents de la diriger à leur gré. — Devoir d'éducation intellectuelle et morale : droit pour les parents de la donner ou de la faire donner librement.

Question de l'instruction primaire obligatoire. — L'obligation de l'instruction est admissible, mais à la condition que le choix de l'école ou du maître soit libre, en fait comme en droit. — La liberté de l'enseignement est la garantie essentielle du droit d'éducation appartenant aux parents.

Les parents ont le droit de donner à leurs enfants une éducation religieuse et confessionnelle ; les enfants ont le droit de la recevoir. — Réfutation de l'opinion contraire.

Les droits des parents après l'éducation. — Les fondements de l'autorité paternelle : c'est surtout en faveur de l'enfant qu'elle est instituée.

L'enfant, objet de l'éducation, étant passif dans l'œuvre pédagogique, a des droits, mais fort peu de devoirs. A vrai dire, il n'en a qu'un : celui de se montrer docile et de ne pas contrarier par sa résistance l'action de ses éducateurs.

Il en est autrement du père ou, pour mieux dire, des parents. Leurs droits ont une double origine. Ils dérivent non seulement du bienfait de la vie qu'ils ont donnée à l'enfant, mais encore des nécessités de l'éducation et des obligations qu'elle leur impose. Pour eux, l'éducation est une charge, une conséquence du caractère qu'ils ont volontairement assumé par le fait même de la génération : elle comporte de nombreux devoirs et, si elle leur confère en revanche des droits étendus, c'est dans la mesure même où ils en ont besoin pour le bien de leur enfant et pour l'accomplissement de leur tâche d'éducateurs.

Auteurs de l'existence de leurs enfants, s'ils ont le devoir, ils ont aussi le droit de continuer leur œuvre, de cultiver, de développer le germe précieux dont ils ont enrichi la terre, de veiller sur le fruit de leurs entrailles, qui est vraiment l'os de leurs os et la chair de leur chair. Ce droit que le père et la mère ont sur leur enfant, ce n'est, pour ainsi dire, pas sur autrui qu'ils l'exercent : c'est presque sur eux-mêmes, tant est fort le lien qui les rattache à leur progéniture, tant il y a entre eux et elle affinité profonde, pénétration réciproque, union intime et indissoluble. Cette union, on la trouve, en tout temps, en tout pays, formée et comme gravée par la nature elle-même au fond du cœur de l'homme, et nul ne saurait chercher à la briser, ni à l'affaiblir, sans se rendre coupable d'un véritable attentat.

Le père, la mère ne tiennent pas seulement, de leur qualité même d'auteurs de la vie, le droit de n'être pas séparés de leur enfant avant l'âge où celui-ci pourra fonder à son tour un foyer ; ils ont encore, et par ce fait même, des droits spéciaux à la gratitude, au respect et à l'obéissance de leur descendance. Ce droit naît avec l'enfant lui-même et il acquiert une nouvelle force, une étendue nouvelle à chaque jour de cette longue période de l'enfance dont tous les moments sont, en quelque sorte, marqués par quelque témoignage du dévouement paternel, de la tendresse maternelle.

Ce dévouement, cette tendresse sont comme les sources sacrées de l'autorité des parents ; elles en sont en même temps, du moins dans la plupart des cas, la mesure et la limite nécessaire. Sous l'empire de ces sentiments les plus doux, les plus vifs et les plus purs qui soient au monde, il s'établit, en général, naturellement et sans effort, une harmonie spontanée et bienfaisante entre les droits des parents et ceux de l'enfant. Mais ces droits n'en demeurent pas moins distincts, ils ne sauraient se confondre, et ceux que l'enfant apporte avec lui en ce monde et qui sont comme inhérents à sa personne ne peuvent jamais, ni sous aucun prétexte, être sacrifiés à ceux du père. C'est là le principe

essentiel, le principe moderne qui, proclamé d'abord par le christianisme, est devenu peu à peu le fondement même de l'éducation dans tout pays civilisé.

L'autorité du père, ou plus exactement de la famille, s'en trouve-t-elle abolie ou seulement affaiblie? Il serait absurde de le prétendre. Tenus par le plus sacré des devoirs de conserver la vie à celui qu'ils ont créé, de le nourrir, de le soigner, de le protéger, le père et la mère ont, dès lors, par une conséquence logique, le droit de le guider, de le diriger, de le gouverner de façon à le préserver des périls auxquels l'exposent sa faiblesse et son inexpérience. Ils ont le droit d'exiger son obéissance dans toute la mesure où elle est nécessaire à l'accomplissement de leur mission; ils peuvent, quand il le faut, la lui imposer par la force et réprimer les révoltes qui, en violant leur droit, compromettraient souvent les intérêts essentiels de l'enfant. Mais ils ne sont pas seulement chargés de le nourrir; ils ont aussi, de par les lois de la nature comme de par les lois humaines, le devoir de l'élever, c'est-à-dire, comme nous l'avons longuement expliqué, de former en lui le corps, l'esprit et l'âme, de porter au plus haut degré possible de développement et de perfection ses qualités physiques, intellectuelles et morales. Ils auront donc à l'assouplir par des exercices qui souvent lui répugneront, à lui imposer un travail plus ou moins bien accepté par sa paresse naturelle, enfin et surtout à lui imposer une discipline morale, à combattre certaines inclinations vicieuses, à lui donner l'habitude de certaines vertus qui ne s'acquièrent généralement ni sans peine, ni sans lutte. Pour l'accomplissement de cette partie si difficile, mais si haute et si indispensable de leur tâche, les parents devront surtout s'armer de patience et recourir le plus possible à la persuasion; mais il est nécessaire aussi qu'ils soient armés d'une certaine autorité et d'un droit de correction modérée pour ramener au bien les natures rebelles et maintenir l'ordre au foyer domestique.

Le droit de direction des parents s'étend naturellement à

tous les détails de la vie de l'enfant. Ils sont tenus de le nourrir, et c'est à eux qu'il appartient de régler son alimentation, suivant sa constitution, suivant ses besoins, suivant les ressources dont ils disposent, suivant le genre d'existence auquel il semble destiné. Ils ne lui doivent pas seulement la nourriture matérielle qui assure la conservation et le développement de sa vie physique ; leur devoir, d'accord avec toutes les lois civiles et religieuses, les oblige également à lui donner l'alimentation intellectuelle et morale, c'est-à-dire l'éducation. Pour l'élever véritablement, ils ont à préparer en lui l'être intelligent et libre qu'il sera demain ; ils ont à former son esprit et son âme.

Le droit d'enseignement leur appartient en propre, et ils ont le devoir de l'exercer.

« Ce droit repose sur des bases plus profondes et plus solides que le rêve d'une uniformité chimérique conçue par une majorité électorale. — Il repose, comme tout ce qu'il y a de permanent dans la société humaine, non sur l'individu qui varie, sur l'État qui absorbe, mais sur la seule réalité stable et vivante, sur ce qui fait la véritable unité, sur ce qui assure la durée, sur la famille.

« C'est sur le père, c'est sur la mère que résident le droit et le devoir d'enseigner. C'est eux seuls qui peuvent le déléguer à qui leur convient, dans l'ordre de leurs convictions ; ils ont le droit de choisir, parce que l'enfant leur appartient, et non à la cité comme dans les républiques antiques. L'éducation de l'enfant, c'est leur domaine propre (1). »

De là naissent, pour les parents, un devoir et aussi un droit sur l'étendue desquels se sont engagées des discussions passionnées, qui se continuent de nos jours et, vraisemblablement, dureront longtemps encore.

Le père, la mère n'ont pas le droit de priver leur enfant

(1) Georges Picot, Discours à Orléans, 27 septembre 1902, p. 27.

d'éducation. Ils lui doivent le pain de l'esprit et de l'âme comme celui du corps : cela est incontestable. Mais, en même temps, ils sont juges naturels de ce que doit être cette éducation : telle est, du moins, la thèse libérale et rationnelle qui se dégage de l'étude de la nature de l'enfant et de la constitution même de la famille. A moins de n'avoir jamais réfléchi sur l'éducation, à moins de n'avoir jamais étudié sérieusement une âme d'enfant, qui pourrait prétendre qu'une éducation uniforme, réglée suivant un système invariable, distribuée à tous sous la même forme, dans la même mesure et d'après le même programme, sera jamais compatible avec l'infinie variété des tempéraments, des caractères, des intelligences, des conditions et des milieux ? Tous les nouveau-nés n'ont pas la même constitution : aussi, pour les faire vivre, n'est-ce pas l'éducateur spartiate, avec sa gamelle de brouet noir, qui doit présider à leur alimentation, mais bien la mère avec sa sollicitude ingénieuse et la connaissance profonde qu'elle a du tempérament de son cher rejeton. Il n'en va pas autrement de l'éducation et de l'instruction, Grâce à tout ce qu'ils savent de la nature de leur enfant, grâce à cette observation quotidienne à laquelle la vie commune leur permet de se livrer sur son caractère et sur ses idées, les parents peuvent, mieux que personne, discerner ses tendances et ses aptitudes. De même et par là même, ils peuvent, mieux que personne, juger du genre d'éducation qui lui convient. Sans doute, ils ne seront pas généralement grands clercs en fait de pédagogie ; ils ignoreront jusqu'au nom des diverses méthodes d'enseignement, et ne sauront même pas, pour la plupart, ce que c'est qu'un système. Mais leur instinct, leur cœur et leur expérience leur révéleront, plus sûrement qu'à nul autre, de quel côté, par quelle voie et vers quel but leur enfant doit être dirigé. Avec la clairvoyance que donne l'affection, ils pourront, laissés à eux-mêmes, apprécier plus exactement, — ou moins inexactement, — que d'autres le genre de vie auquel il peut être le plus utilement préparé d'après sa constitution, d'après son caractère,

d'après l'étendue ou l'exiguité des ressources dont dispose la famille. Suivant sa santé, suivant ses goûts, suivant la nature de son esprit, ils seront, entre tous, aptes à discerner s'il peut ou non recevoir l'éducation en commun avec d'autres enfants, comme externe ou comme interne, dans quel établissement et d'après quels principes. Qui donc pourrait mieux qu'eux, ou même aussi bien, juger si la formation purement physique ou le travail intellectuel doit prédominer dans l'éducation de leur enfant ; s'il a besoin d'être stimulé ou contenu, dirigé par tendresse ou maintenu par autorité, de quel degré, de quelle dose d'instruction son esprit est capable ?

II

La liberté d'appréciation laissée, en cette matière, aux parents est nécessaire et légitime dans l'intérêt de tous, pour eux-mêmes, pour le bien de l'enfant, pour celui de la famille entière. Elle a pourtant ses bornes. Si le père est juge de la nourriture matérielle qu'il donne à son enfant, il ne peut cependant la restreindre jusqu'à laisser celui-ci dépérir et mourir de faim : de même, tout en ayant la haute main sur l'éducation intellectuelle de son enfant, tout en demeurant le meilleur appréciateur de l'étendue des connaissances qui peuvent et doivent lui être données, il n'a pas le droit de le priver de tout enseignement : il ne saurait sevrer son esprit de l'aliment indispensable qui fera de l'enfant un homme ; il ne doit pas le condamner à cette infériorité intellectuelle et morale, à ce rôle de paria auquel se trouve voué, dans nos sociétés modernes, tout homme privé d'instruction primaire.

Cette instruction peut donc être déclarée obligatoire, et le pouvant, elle doit l'être. Sans doute, on ne saurait oublier les protestations que cette formule de l'obligation scolaire a soulevées de la part des esprits les plus sages et les plus libéraux. Ces résistances s'expliquent facilement ; elles étaient

même légitimes. Le système de l'instruction obligatoire a été, en effet, proposé et introduit en France comme une sorte de machine de guerre dirigée contre la liberté des pères de famille et contre la liberté de l'enseignement. Il a eu le malheur d'apparaître à notre génération avec le cortège compromettant de la gratuité et de la laïcité dont il pourrait et devrait cependant rester séparé, mais auxquelles il se trouve, par la force des choses, associé et comme lié. Enfin les circonstances, sinon les intentions de ses promoteurs, ont fait que l'instruction primaire obligatoire a été confondue avec l'école officielle obligatoire, encore que les deux obligations n'aient rien de commun et que l'une doive même être considérée comme la négation de l'autre.

La question de l'instruction obligatoire vaut cependant la peine d'être jugée en elle-même, en la dégageant de tous les éléments étrangers qui la faussent et la dénaturent. Que l'on suppose une époque de calme politique et de paix sociale, un pays où les écoles libres soient respectées et largement développées, où les écoles officielles enfin ne soient pas des foyers de propagande antireligieuse : est-il admissible que, dans un tel temps et dans un tel pays, l'État décrète, non pas l'école, mais l'instruction primaire obligatoire (1) ? Nous n'hésitons pas à répondre affirmativement, en invoquant non seulement l'intérêt social, mais encore celui de l'enfant et de la famille même.

Il y a un intérêt social de premier ordre à ce que les jeunes générations reçoivent l'instruction primaire, car l'absence ou l'insuffisance d'éducation populaire constitue un grave péril : péril moral, péril économique, péril politique et social.

(1) « ... La liberté est-elle privée de ses garanties légitimes par la loi qui rend l'instruction obligatoire ? Ce serait grave, même en l'absence de tout péril. Mais il n'en est rien ; personne ne songe à imposer une école ; on exige seulement que l'enfant sache lire ou que le père fournisse la preuve que les moyens ont manqué pour le lui apprendre. Cette école vous alarme ? Elle n'est pas seule. Choisissez celle qui vous rassure. » — (Jules Simon, *L'Ecole*, p. 274.)

Le péril moral est évident. L'enfant du peuple, lorsqu'il ne fréquente pas une école, se trouve, en effet, presque toujours abandonné à lui-même et sujet aux pires tentations, aux plus pernicioeux entraînements. L'école ou la rue : telle est généralement pour lui, l'alternative : or, est-il une école à laquelle on puisse faire l'injure même d'une comparaison avec la rue ? Un enfant ne fréquentant pas l'école, c'est un enfant condamné à un travail prématuré qui l'épuise, ou mendiant, ou vagabond, c'est-à-dire exposé à tous les hasards, à tous les dangers, à toutes les souillures morales résultant d'une telle existence. Cent mille enfants ne fréquentant pas l'école, ce sont des myriades d'êtres humains privés, pour la plupart, de toute culture intellectuelle et morale, quelquefois même de tout soin physique, véritable armée de *jeunes sauvages*, comme M. Jules Simon les appelait justement, pépinière de vice et de crime, honte, plaie et péril d'une société. Ces innocents outlaws sont des recrues toutes préparées pour les hospices et les prisons. Aussi aucun peuple civilisé ne saurait-il se dispenser de prendre les mesures nécessaires pour les amener tous, ou du moins aussi nombreux que possible, à l'école. Il le leur doit, il se le doit à lui-même, dans l'intérêt public et pour la sauvegarde de la société tout entière.

Sans doute il ne faut rien exagérer. Il ne faut pas aller jusqu'à prétendre, comme on l'a fait trop souvent, qu'instruction est synonyme de moralisation, qu'il suffit d'ouvrir des écoles pour fermer les prisons et que, partout et toujours, avec une sorte de régularité mathématique, les progrès de la moralité correspondent à ceux des lumières. Ce sont là des hyperboles oratoires dont l'expérience a fait justice, ou plutôt des illusions généreuses de philanthropes auxquels les faits n'ont donné que trop de démentis. On a vu, au contraire, dans certains pays, l'accroissement de la criminalité infantile coïncider avec celui du nombre des écoles et la perversité de certains enfants parfaitement instruits atteindre un degré tel que les magistrats eux-mêmes en étaient effrayés. C'est qu'en

effet, suivant la remarque si juste de M. Albert Sorel, « l'instruction, par elle-même, n'est ni bonne, ni mauvaise ; elle n'a de valeur en réalité que par un agent moral supérieur (1) ». Faute de cet agent supérieur, l'instruction n'est que de l'enseignement pur et simple sans éducation. c'est-à-dire une sorte de dressage indigne de l'être humain et dénué de toute efficacité morale.

En dehors de ces cas, heureusement exceptionnels, l'action d'écoles bien tenues et bien dirigées a pu demeurer inefficace, et même. dans certaines grandes villes, la démoralisation semble augmenter à mesure que l'instruction se répand dans les masses populaires. Mais il n'y a pas là conséquence, il n'y a que coïncidence ; les deux faits sont simultanés sans être liés l'un à l'autre comme l'effet à la cause. La démoralisation peut avoir mille sources, indépendantes de l'instruction primaire : la misère, l'affaiblissement du sentiment religieux, la propagande délétère d'une mauvaise presse, enfin et surtout, l'influence pernicieuse de l'exemple : il ne s'en suit nullement que l'on doive, pour cela, renoncer à instruire les enfants du peuple. Leur moralité n'y gagnerait, dans aucun cas : la populace illettrée de 1793 s'est montrée peut-être encore plus féroce que les bandes à demi instruites de la Commune de 1871. Il peut, il est vrai, arriver quelquefois que l'instruction primaire, mal organisée et mal distribuée, devienne un instrument de corruption, au lieu de contribuer à moraliser la nation. Dans ce cas, il faut s'abstenir de rendre l'instruction obligatoire et réformer avant tout les vices de l'enseignement ; mais ces vices ne prouvent rien contre le principe même de l'obligation ; ils n'atténuent en rien le péril social résultant de l'ignorance.

Le péril économique n'est pas moins évident que le péril social. Pour le contester il faudrait méconnaître le rôle prépondérant que joue dans la production l'intelligence de l'ouvrier et surtout celle du contremaître. Il est vrai que le goût

(1) *Revue des Deux Mondes*, 15 mai 1881.

naturel, l'instinct artistique peuvent suppléer en quelque mesure à l'instruction technique, et il est vrai aussi que rien ne saurait les remplacer complètement ; mais il n'en reste pas moins certain que l'enseignement technique est un élément de progrès considérable. Sans lui, comment l'art industriel se renouvellerait-il ? Comment sortirait-il des sentiers battus et s'écarterait-il des modèles traditionnels pour s'approprier des formes nouvelles empruntées soit à la nature, soit aux produits de l'étranger ? Sans lui, comment le travailleur bien doué pourrait-il s'élever du rang de vulgaire artisan et de simple manœuvre à celui d'ouvrier d'élite et de chef d'atelier ? Qui ne sait les perfectionnements dus à l'enseignement du dessin ou de la mécanique ? Qui ne sait tout ce qu'un ouvrier peut y gagner comme justesse de coup d'œil, comme sûreté de main, comme compréhension raisonnée des outils qu'il manie et des engins dont il se sert ? Dans un autre domaine, n'avons-nous pas sous les yeux la preuve évidente de l'action utile et bienfaisante de l'instruction dans tous les progrès accomplis depuis une trentaine d'années par l'agriculture, grâce à la diffusion des notions scientifiques qui peu à peu ont chassé la routine et transformé la terre ? Et, pour en revenir à l'objet propre de cette étude, tout ce magnifique développement de l'instruction technique, dans les branches diverses de l'activité humaine, comment aurait-il été possible sans la diffusion préalable des connaissances élémentaires qui s'acquièrent à l'école primaire ? Accroître et répandre ces connaissances, ce n'est donc pas seulement assurer à l'enfant son gagne-pain ; c'est encore contribuer dans une large mesure au développement de la richesse publique et à l'accroissement de la puissance de production d'un peuple. Les nations qui nous entourent l'ont admirablement compris. Après chaque grande exposition universelle, on les a vues, au cours du dernier demi-siècle, donner une nouvelle extension à leur enseignement professionnel et fortifier leur système d'instruction populaire. On connaît les résultats : on sait les progrès qu'elles ont accomplis et la

place qu'elles ont conquise, bien souvent au détriment de la France, dans la lice où les peuples modernes se disputent pacifiquement la primauté industrielle et commerciale.

Dangereuse au point de vue moral comme au point de vue économique, l'ignorance l'est aussi, par là même, au point de vue politique et social. Plus exposés à la misère, les illettrés tombent plus fréquemment à la charge de la société : plus faciles à tromper et à séduire, ils se laissent prendre aux boniments des charlatans politiques et se jettent trop souvent, avec une désespérante versatilité, d'une opinion extrême dans une autre.

On s'est assez longuement attaché à faire ressortir l'intérêt social qui s'attache à ce que l'instruction primaire soit déclarée obligatoire. Quant à l'intérêt de l'enfant, il est tellement manifeste qu'à peine est-il besoin de le démontrer. Faute de posséder les connaissances élémentaires que l'on acquiert à l'école, l'enfant est condamné, pour toute sa vie, à végéter. Il ne sera ou ne paraîtra qu'un être inférieur. Les professions lucratives, les emplois fructueux seront, en général, inaccessibles pour lui. Presque toujours il partagera avec la brute les travaux durs et ingrats où la force physique intervient seule. Il ne trouvera guère à se marier qu'avec une femme illettrée comme lui. Il sera exposé à devenir la dupe ou la victime de tous ceux qui abuseront de son ignorance. C'est à peine s'il pourra s'élever jusqu'à la pleine intelligence de toutes ces grandes notions morales et religieuses qui sont le couronnement de toute éducation bien comprise et que la lecture permet ensuite de préciser, de développer et de fortifier. Son existence sera une existence incomplète et rudimentaire. Faute d'avoir reçu pendant ses jeunes années une nourriture intellectuelle suffisante, il sera voué, pendant le reste de sa vie, à une sorte d'anémie mentale ou d'atrophie morale.

Cela n'est guère discutable et guère discuté. Mais bien souvent on entend des parents pauvres alléguer les nécessités de la vie qui les obligent à faire travailler leurs enfants en âge

scolaire pour assurer la subsistance de la famille. Sauf dans des cas d'indigence extrême, qui sont du ressort de l'assistance publique ou privée, les parents qui tiennent un pareil langage paraissent comprendre fort mal l'intérêt même qu'ils invoquent. Un enfant coûte si peu à nourrir et gagne si peu que l'espèce de sévice moral dont on se rend coupable envers lui en le condamnant trop jeune au travail est, pour ainsi dire, sans excuse. Et, d'un autre côté, quel tort ne fait-on pas et à cet enfant et à sa famille même ! En lui refusant le temps de grandir, de se fortifier et de s'instruire, on ne condamne pas seulement l'enfant à une existence des plus difficiles : on ne prépare à ses vieux parents, à ses jeunes frères et sœurs qu'un auxiliaire insuffisant à sa famille qu'un membre inutile ou tout au moins débile. On imite le cultivateur inintelligent qui, suivant l'expression proverbiale, coupe son blé en herbe. On semble considérer les heures d'école comme des heures perdues pour la production : et, pourtant, il n'en est pas de plus fructueuses, car les notions acquises à l'école sont comme un capital accumulé qui rend plus tard le travail de l'homme fait deux ou trois fois plus fructueux pour l'ouvrier, pour sa famille et pour la société.

Ces vérités ne sont guère contestées. Néanmoins, on formule, contre le principe de l'obligation en matière d'instruction primaire, des objections nombreuses, mais, heureusement, assez faciles à réfuter.

Cette obligation, dit-on, constitue une mesure socialiste ; elle porte atteinte à la liberté individuelle, elle méconnaît l'autorité paternelle, et, par là, elle détruit la famille.

Parlons d'abord du socialisme. Rien n'est moins socialiste, en réalité, que l'instruction primaire obligatoire. Le socialisme, frère du despotisme, est l'absorption des forces individuelles par la puissance collective de l'État, tandis que l'anarchie est le relâchement des liens sociaux sous l'action excessive des forces et des libertés individuelles. De là, deux devoirs et deux droits corrélatifs : pour l'État, le devoir de

respecter l'indépendance du citoyen dans tout ce qui n'intéresse pas la vie même du corps social; en regard, pour le citoyen, le devoir de se soumettre, dans toutes les questions où se trouve engagé un intérêt général de premier ordre, à la volonté de la nation manifestée par la loi. Vrais en eux-mêmes, ces deux principes deviennent faux, comme tout autre principe, si l'on en exagère la portée; car la véritable mission des hommes politiques n'est pas seulement de proclamer les principes, mais surtout de savoir les concilier et les appliquer. Or, d'après cette règle, sur ce terrain, comment condamner l'instruction obligatoire? L'intérêt de l'État, celui de l'enfant, celui de sa famille même n'est-il pas manifeste? n'est-il pas évident? n'y a-t-il pas nécessité sociale? La justice est-elle violée davantage par la loi qui oblige le père à instruire ses enfants que par celle qui lui défend de les faire travailler dans certains ateliers avant un âge fixé? par celle qui les lui enlève pour les incorporer dans l'armée? Imposer son enseignement excèderait les droits de l'État, il y aurait là oppression de la conscience, socialisme évident; mais prescrire l'enseignement dans l'intérêt de tous, quel que soit l'instituteur, est un acte d'humanité et de vrai libéralisme.

L'autorité paternelle serait, dit-on, méconnue par toute loi qui rend l'enseignement obligatoire. La réponse est facile. Plus on désire le maintien et le respect de l'autorité paternelle, plus il faut se garder de la laisser dégénérer en despotisme. L'intérêt bien entendu de l'enfant, son droit naturel doivent être, — on l'a vu, — la limite du droit du père. L'enfant ne doit être ni la *chose* de son père, comme à Rome, ni la *chose* de la nation, comme le voudrait l'école socialiste. Il a ses droits, dès sa naissance, et la société les sauvegarde même contre le père: ainsi, elle oblige ce dernier à nourrir ses enfants, elle lui interdit les mauvais traitements; elle va, dans certains cas, jusqu'à le déclarer indigne de diriger leur éducation. Et, quand elle a ainsi protégé la vie morale et matérielle de l'enfant, elle négligerait de lui assurer la nourriture intellectuelle et morale, non moins nécessaire que

l'autre dans toute société civilisée ! Ce serait désertter sa mission et méconnaître son devoir.

Les rédacteurs du Code civil le comprenaient bien, lorsque, en tête du chapitre où sont énumérées les obligations qui naissent du mariage, ils plaçaient cette disposition significative :

« ART. 203. — Les époux contractent ensemble, par le fait seul du mariage, l'obligation de nourrir, entretenir et *élever* leurs enfants. »

Quel est, ici, le sens de ce grand mot *élever* ? Ne désigne-t-il pas évidemment l'instruction et l'éducation ? N'a-t-il pas pour but d'assurer à l'enfant, outre les aliments matériels, cette nourriture intellectuelle et morale dont on parlait tout à l'heure et qui, seule, conserve à l'homme son rang souverain parmi les êtres de la création ? S'il en est ainsi, comment voir, dans le principe de l'instruction obligatoire, autre chose que le développement naturel et légitime, la sanction nécessaire du principe consacré par l'art. 203 ?

L'obligation de l'enseignement primaire a, d'ailleurs, un complément ou plutôt un correctif nécessaire : c'est la liberté d'enseignement, la liberté du choix de l'école pour le père de famille, la liberté pour ce même père d'élever son enfant dans les idées et dans les croyances qu'il juge les meilleures.

On ne saurait trop insister sur une vérité qui est parfois si gravement méconnue. On ne saurait trop affirmer ce droit du père de famille, le plus sacré peut-être de tous ceux qui lui appartiennent. Nous aurons à examiner, à discuter plus loin quel est, en cette matière, le rôle de l'État. Quant à présent, il suffit de rechercher quelle est l'étendue de la prérogative que le père et la mère tiennent de leur qualité même d'auteurs de l'enfant.

Ils en sont les auteurs, c'est-à-dire qu'ils sont les auteurs de sa personne tout entière, de son esprit et de son âme autant que de son corps même. Ils ont charge de son éducation morale autant que de son éducation physique ; ils sont tenus de l'élever et responsables de la façon dont ils l'élèvent. Il

est donc de toute logique et de toute justice qu'ils soient libres de la direction à donner à cette éducation, qui est, en quelque sorte, leur fonction propre et essentielle. La nature et la loi les ont faits éducateurs de leur enfant, dans l'intérêt le plus manifeste de celui-ci : on peut veiller à ce qu'ils remplissent ce devoir d'éducation et même les y obliger ; mais nul ne saurait sans usurpation prétendre l'accomplir à leur place ou, du moins, les forcer à l'accomplir d'une façon contraire à leurs préférences. On peut les empêcher de laisser leur enfant sans nourriture, de le maltraiter et de le corrompre, parce que ce sont là des faits matériels sur la criminalité desquels le doute n'est pas possible. On peut encore les empêcher de laisser leur postérité sans instruction primaire, parce que, là encore, il est aisé de constater et la faute commise et ses conséquences déplorables pour la victime. Mais, du moment où ils remplissent leur devoir en nourrissant l'enfant, en le soignant, en respectant son innocence, en l'instruisant ou en le faisant instruire, on ne saurait, sans oppression et sans tyrannie, s'immiscer dans cette grande œuvre et s'introduire au foyer domestique pour s'interposer entre le père et le fils, entre la mère et la fille. Les parents doivent instruire leurs enfants : qui peut leur interdire de le faire eux-mêmes ? qui prétendrait les dépouiller de cette attribution sacrée, conséquence et complément de l'acte par lequel ils ont transmis la vie ? Et, s'ils ont le droit de donner eux-mêmes l'éducation, à quel titre leur dénierait-on celui de se faire aider ou même suppléer dans cette œuvre par les délégués qu'ils auront choisis ? L'un de ces droits dérive de l'autre : violer l'un, c'est violer l'autre.

Autant il est juste d'obliger le père à instruire ou à faire instruire ses enfant, autant il serait inique de le forcer à les envoyer à une école déterminée. Ce serait un acte d'effroyable tyrannie ; ce serait l'application de ce principe abominable, contre lequel on a déjà tant de fois protesté dans le cours de cette étude et qui, méconnaissant les indications les plus claires de la nature, veut que l'enfant

appartienne à l'État avant d'appartenir à ses parents. Quoi donc ! voici une école qui n'a pas la confiance du père, de la mère, qui éveille au contraire leurs plus vives, peut-être leurs plus légitimes méfiances ; ils ont la conviction que le maître en est mauvais, que l'esprit en est pernicieux, que les doctrines en sont fausses : et ils seraient obligés d'y envoyer ce qu'ils ont de plus précieux, de plus cher au monde. Il est possible qu'ils se trompent ; mais qui donc, en pareille matière, peut affirmer, en toute sûreté, qu'ils se trompent et qui peut leur dénier le droit de se tromper ? Ils savent, de science certaine, que, dans l'école où leur fils serait tenu d'étudier, on attaquerait tout ce qu'ils respectent : leurs convictions y seraient bafouées ; l'enseignement tendrait à extirper du cœur et de l'âme de l'enfant les croyances qui ont été, de tout temps, celles de sa famille et qui sont encore les leurs ; eux-mêmes pourraient, d'une façon plus ou moins directe, se trouver tournés en dérision devant leur enfant, et ils seraient forcés de les confier à cette école, sous peine d'amende et de prison.

« Comment m'obligerait-on à faire élever mon fils dans un établissement d'instruction où, sans violence d'ailleurs, et avec modération, avec talent, avec esprit, on lui enseignerait tous les jours une autre « vérité » que la mienne ? On lui démontrerait que son père n'est qu'un imbécile, un pauvre homme, un homme d'autrefois, enseveli dans les superstitions du passé... De toutes les formes de contrainte que l'on puisse exercer sur la conscience humaine, il n'y en a pas de plus tyrannique, — le mot n'est pas trop fort, — et je crois pouvoir ajouter : il n'y en a pas de plus dangereuse, parce qu'il n'y en a pas de plus propre à désorganiser ce qui nous reste encore du droit de la famille (1). »

On a hautement flétri, et avec raison, la barbarie de cer-

(1) Brunetière, *La liberté de l'enseignement*, p. 11.

tains trafiquants qui, dans les pays à esclaves, non contents de mettre à l'encan leurs malheureux prisonniers, brisaient encore les liens de la famille en vendant séparément le père, la mère et les enfants. Certes, c'était là une pratique abominable : pas plus odieuse cependant que l'espèce de rapt par lequel on arracherait moralement l'enfant à ses parents en forçant ceux-ci à l'envoyer à une école réprouvée par leur conscience.

Il est donc nécessaire, il est indispensable que l'enseignement soit libre, si l'on ne veut ruiner toute éducation familiale et saper à sa base la famille elle-même. Il faut que les parents puissent, à leur gré, soit élever eux-mêmes leurs enfants, soit les confier à l'école primaire publique, soit les envoyer à une école libre, soit charger de leur éducation tout autre maître présentant des garanties suffisantes de moralité. L'obligation de l'instruction primaire, juste en soi, ne peut être ni établie, ni maintenue là où n'existe plus ce libre choix de l'école. Elle est inadmissible lorsqu'il n'y a pas d'autres écoles que celles du gouvernement, ou lorsque les écoles libres sont en nombre notoirement insuffisant. Elle l'est encore lorsque l'enseignement de toutes les doctrines cesse d'être également libre ou quand une catégorie quelconque de citoyens est exclue du droit d'enseigner pour tout autre motif que celui d'indignité morale constatée par une sentence judiciaire. Dans tous ces cas, l'obligation de l'enseignement primaire cesse d'être une exigence légitime motivée par l'intérêt de l'enfant ; elle n'est plus qu'une violation des droits de la famille et de la conscience : elle n'est plus qu'un abus de la force. Ainsi M. Jules Simon, si ardent partisan de l'instruction primaire obligatoire, n'hésitait-il pas, cependant, à prêcher la résistance à toute entreprise contre la conscience. « Quoique l'intérêt de l'éducation soit au-dessus de tout, disait-il (1), si jamais la conscience était engagée, il faudrait condamner ses enfants à l'ignorance plutôt que de livrer leur âme... »

(1) *L'Ecole*, p. 273.

III

A cette question s'en rattache une autre, qui intéresse également le rôle du père de famille dans ce qu'il a de plus essentiel. Quelle est l'étendue de son droit en fait d'instruction religieuse ? C'est, nous l'avons vu, un droit primordial de l'enfant de n'être pas tenu dans l'ignorance des grandes vérités morales et religieuses qui ont fait les sociétés civilisées, qui les régissent et qui sont comme le patrimoine commun du genre humain, à peu près unanime à les proclamer. Les éducateurs, parents ou maîtres, ont le devoir d'ouvrir son intelligence et son âme à la bienfaisante lumière de ce foyer vivifiant. Mais le père, la mère peuvent-ils aller plus loin ? Sont-ils en droit d'initier leurs enfants à leur *credo* particulier et de chercher à leur communiquer leur foi dans une religion révélée ?

On l'a contesté. Sous prétexte de respecter la liberté de la pensée, on a prétendu qu'en élevant leurs enfants dans la pratique d'un culte déterminé, les parents abusaient de la faiblesse et de l'ignorance des jeunes esprits confiés à leurs soins ; on a soutenu qu'ils devraient, suivant le vœu de Jean-Jacques, les laisser grandir et se développer, sinon en dehors de la religion naturelle qui est acceptée de presque tout le genre humain, du moins en dehors des religions révélées qui le divisent. On a été jusqu'à parler, à ce propos, d'entreprise, d'attentat sur la conscience de l'enfant.

Ce sont là de bien grands mots, et surtout bien déplacés. Attentat, l'initiation de l'enfant aux croyances qui sont celles de sa famille ! Attentat, la communication d'idées qui ont régi peut-être pendant des siècles, qui régissent encore la race dont il est issu ou la nation à laquelle il appartient, à tel point que sans elles leur passé et leur présent sont également inexplicables ! Attentat, la participation de l'enfant à des pratiques qui, dans bien des cas, constituent le lien

moral le plus puissant de ceux au milieu desquels il vit, où ils trouvent la meilleure garantie de leur bonheur, de leur union, et qui forment comme la pierre angulaire du foyer domestique !

Sans doute : — objecte-t-on encore. — mais, quelque importance que l'on puisse attacher aux convictions religieuses, quelque prix même qu'elles puissent avoir, elles ne l'acquiescent vraiment que par le libre consentement et le libre choix de l'enfant. Elles perdent toute valeur du moment qu'elles sont forcées. du moment qu'il n'a pu ni les contrôler. ni les discuter et que sa jeune âme a été, dès le berceau, habituée et comme assujettie à des croyances et à des usages dont il lui sera ensuite fort difficile de se dégager. — A cela ne peut-on pas répondre que cette objection, si elle était fondée, porterait sur l'éducation entière ? Tout ce que l'on enseigne à l'enfant, principalement dans son plus jeune âge, on le lui enseigne par voie d'autorité, sans provoquer son contrôle, sans attendre son assentiment. On ne lui donne pas le choix, mais l'enseignement. On ne lui propose pas des solutions, mais on lui inculque des notions précises, des préceptes et des règles. On doit, il est vrai, chercher à lui faire comprendre ce qu'il apprend, à développer sa raison et son intelligence ; mais on n'en est pas moins obligé, surtout au début, de partir de certains principes indiscutés sans lesquels on n'arriverait même pas à se faire comprendre de lui.

Voulût-on, d'ailleurs, procéder autrement en matière religieuse, on se heurterait à des impossibilités matérielles et morales qui ont déjà été indiquées. A moins d'isoler l'enfant de sa famille, à moins de le reléguer dans la solitude un peu invraisemblable imaginée pour l'Émile de Rousseau, comment éviter que l'enfant voie, de toutes parts, les manifestations de cette religion révélée que l'on prétendrait lui cacher et de ce culte en dehors duquel on essaierait de le tenir ? Admettons cependant que l'on puisse amener les parents à cette sorte de partage, de divorce impossible entre

leur conscience et celle de leurs enfants ; supposons que, tout en conservant leur foi, ils consentent à laisser grandir en dehors d'elle les plus jeunes membres de leur famille, n'est-il pas évident que leur exemple sera une prédication constante et la plus éloquente de toutes ? En réalité, si l'on tient à élever l'enfant en dehors d'un culte quelconque pratiqué par sa famille, il n'y a qu'un seul moyen efficace : c'est de l'enlever, de l'arracher à cette famille même, de s'en emparer pour lui donner loin d'elle une éducation vierge de toute croyance religieuse. Est-ce là ce que l'on veut ? Est-ce jusque-là que l'on prétendrait aller ?

Le droit du père s'oppose à un tel excès, car son droit le plus certain est de conserver auprès de lui, pendant ses jeunes années, ce prolongement de son être, cet autre lui-même qui s'appelle l'enfant. Et le droit de l'enfant, l'intérêt de la famille entière sont, sur ce point, en accord complet avec le droit du père. Il est de leur droit, il est de leur intérêt non seulement qu'il n'y ait pas de séparation matérielle des parents et de l'enfant, mais encore qu'il y ait le moins possible de dissentiments entre eux. L'unité morale est un des plus grands bonheurs dont puisse jouir une famille, — l'unité religieuse également. Elle contribue, plus que toute autre chose, à maintenir la force et la vitalité de ce premier groupement social, de cette cellule sociale primitive qui sert de base et de support à toutes les autres.

Et pourquoi compromettrait-on un bien si précieux ? Sous prétexte de sauvegarder la liberté de conscience de l'enfant. Mais l'enfant peut-il avoir vraiment la plénitude de cette liberté de conscience ? Sa conscience, son âme, son intelligence ne sont-ils pas une cire molle prête à recevoir l'empreinte de qui veut la façonner ? Et n'est-il pas prudent de lui laisser donner cette première empreinte par ses parents, dont l'affection du moins est sincère et certaine, plutôt que par tout autre éducateur qui, à leur défaut, ne manquerait pas de s'en emparer ? La liberté de conscience de l'enfant n'est, d'ailleurs, en réalité, nullement compromise, pour le

moment où liberté et conscience existeront vraiment en lui, par les premières impressions qu'aura pu lui donner sa famille. Inévitablement, quand sa raison se sera formée, quand l'instinct d'indépendance se sera éveillé en lui, quand il pourra prêter l'oreille à tous les bruits du monde extérieur, il sera conduit à remettre en question les enseignements de son enfance, à contrôler, à discuter les opinions et les croyances qu'il tient de ses premiers éducateurs et à substituer des convictions librement acquises ou conservées par une adhésion réfléchie aux traditions intellectuelles ou morales passivement reçues. jusqu'alors, de ses parents ou de ses maîtres. L'expérience de tous les jours prouve assez combien ce travail intellectuel et moral du jeune homme est sérieux et combien peu la liberté de son jugement personnel est influencée par l'éducation religieuse donnée à son enfance. C'est à ce moment, et à ce moment seulement, qu'il pourra être question de conscience et de liberté, et que l'une et l'autre devront être scrupuleusement respectées. Si l'on en parle auparavant à propos de petits enfants, ce n'est que pour troubler l'une et abuser de l'autre.

Peu importe, — disent enfin certains de nos contradicteurs. Quelles qu'en puissent être les conséquences, l'enseignement de toute religion révélée doit être exclu de l'éducation, même domestique, parce que toute religion révélée est fausse, comme l'idée même du surnaturel. Ce motif, à lui seul, est suffisant. L'enfant a droit, en effet, à n'être instruit que de vérités, et de vérités démontrées, comme il a droit à n'être nourri que d'aliments sains. Personne, pas même son père, n'a le droit d'abuser de son jeune âge pour infecter son cerveau de notions fausses qui le déformeraient.

On ne nous accusera pas d'affaiblir cette objection. Aussi bien n'en serait-il pas besoin, car elle se réfute d'elle-même. A quoi tend-elle, en effet, sinon à ériger en loi, presque en dogme, l'opinion personnelle de ceux qui la formulent ? Ils prétendent interdire, même aux parents, d'enseigner aucune croyance religieuse à leurs enfants, parce que, disent-

ils. les religions révélées et la notion même du surnaturel sont autant de faussetés ; mais fournissent-ils la preuve décisive, irréfragable, qu'eux-mêmes ne se trompent pas ? L'enfant, — disent-ils encore, — ne doit recevoir comme enseignement que des vérités, et il n'y a de vérités que les vérités démontrées. En sont-ils bien sûrs ? Et, en fussent-ils sûrs, où prennent-ils le droit de déclarer chimérique, inexistant tout ce monde des idées, des sentiments, des croyances, tout ce monde suprasensible dont tant d'autres hommes, et non des moindres, ont proclamé et proclament encore la réalité ? En fait, ce qu'ils appellent vérité, et ce qu'ils entendent imposer comme tel à tous les éducateurs de l'enfance, même aux pères de famille, et à l'enfance elle-même, c'est simplement leur sentiment. Peut-être n'est-ce pas une autorité suffisante pour dépouiller les parents d'un droit qu'ils ont toujours exercé, qu'il est dans leur nature d'exercer et auquel ils tiennent généralement plus qu'à tous les autres.

IV

L'éducation n'est, en réalité, jamais achevée : elle se poursuit, sous des formes diverses, pendant toute la vie. Mais il arrive une heure où, l'enfant étant devenu homme, elle est censée achevée. A ce moment aussi, et par le fait même, expirent les droits des parents comme éducateurs. Mais ils gardent tous ceux qu'ils tiennent des liens du sang comme auteurs de l'enfant. Ces droits, — qu'ils viennent de Dieu selon les uns ou de la nature selon les autres, — toutes les lois civiles et religieuses les ont reconnus et proclamés. Est-ce, comme on l'a dit, sous l'empire des idées théocratiques qui faisaient considérer le père comme le pontife du foyer domestique et comme le délégué de l'autorité divine, comme l'agent du gouvernement divin au sein de la famille ? Est-ce sous l'influence persistante du droit romain qui faisait du père de famille un monarque absolu régnant en despote

dans sa maison ? N'est-ce pas surtout par suite de cette conviction profondément raisonnable qu'il importe, dans un intérêt supérieur, de maintenir l'unité et la cohésion de la famille : que cette cohésion et cette unité sont indispensables à la prospérité de la nation ; qu'elles ne sont pas moins nécessaires aux jeunes générations toujours exposées à souffrir de leurs propres imprudences, toujours assurées de trouver auprès de leur père et de leur mère un ferme appui, des conseils désintéressés et une tendresse qui peut être égalée, mais non surpassée ?

Un autre principe, non moins juste, se trouve à la base de toute législation sur la puissance paternelle comme de toute législation sur l'éducation : c'est le principe de l'inégalité fondamentale et ineffaçable entre les parents et leurs enfants. Ce principe, sans doute, choque singulièrement nos idées contemporaines sur l'égalité. A force d'affirmer l'égalité en toutes choses, malgré les indications si claires de la nature qui nous présente partout des inégalités énormes et irréductibles, on en est venu à prétendre qu'à partir d'un certain âge il y a égalité entre les parents et leurs enfants. Égalité de nature, égalité entre les âmes et les esprits, oui sans doute ; mais égalité de situation, de droits et de devoirs, assurément non. Si l'on voit en Dieu l'auteur de la vie, le fait qu'Il associe les parents à son œuvre créatrice, les revêt d'une sorte de reflet de sa majesté et leur confère à l'égard de leur descendance un caractère presque sacré. Ne sont-ils, au contraire, que les agents et les ministres de la nature : le don de l'existence qu'ils ont fait à leurs enfants, les soins dont ils les ont entourés, les témoignages de tendresse qu'ils leur ont prodigués leur donnent des droits à la gratitude et, par suite, au respect de ceux qu'ils ont appelés à l'existence. Dans tous les cas, l'inégalité est évidente, et en elle réside l'un des fondements de l'autorité paternelle. Pour les parents, l'enfant, quel que soit son âge, sera toujours l'enfant, non plus au sens étymologique du mot, l'*infans*, l'être faible et inconscient qui ne sait même pas parler, mais le *liber*,

l'homme libre, qui demeure cependant toujours lié et subordonné de par le droit du sang et de l'affection.

Aussi bien cette subordination nécessaire a-t-elle sa source moins dans l'autorité que dans l'amour paternel. Elle existe plus encore dans l'intérêt de l'enfant que dans celui des parents ; car elle lui est encore plus nécessaire qu'à eux. Si l'objet de cette étude était la puissance paternelle plutôt que l'éducation, il serait aisé de montrer comment la plupart des prérogatives reconnues au père de famille sont, en réalité, des garanties en faveur de l'enfant. Sans parler de l'obligation légale de l'élever, la tutelle de l'enfant mineur confiée aux parents, c'est la sauvegarde de ses biens et la préservation de sa personne confiées aux mains qui sont généralement les plus expérimentées et les plus dévouées. La nécessité d'obtenir, tout au moins de demander le consentement des parents au mariage, n'est pas seulement motivée par une légitime déférence ; c'est aussi un moyen souvent efficace de retarder, quelquefois même d'empêcher les conséquences irréparables et funestes d'un entraînement irréfléchi. La liberté testamentaire, totale ou partielle, donne aux parents la possibilité, utile à tous, de maintenir l'ordre dans la famille, de conserver la maison familiale et le domaine héréditaire, d'assigner à chacun sa part suivant ses qualités et ses aptitudes, tandis que la réserve attribuée par certaines législations aux enfants préserve ceux-ci d'exclusions excessives ou injustifiées. Ainsi, les législations qui, dans nos pays civilisés, régissent la constitution des familles et fixent les droits des parents, sont tout entières conçues dans l'intérêt des enfants, et la puissance paternelle est établie, en réalité, bien moins pour ceux qui l'exercent que dans l'intérêt de ceux sur qui elle s'exerce.

CHAPITRE IV

LE DROIT DE L'ÉTAT

De la nature du droit de l'État en matière d'enseignement. — Limites de ce droit. — Ce n'est pas un droit « éminent » et supérieur. — La première éducation de l'enfant échappe à l'État : il doit simplement veiller à l'accomplissement par les parents du devoir d'éducation physique et mettre à leur disposition les établissements nécessaires : salles d'asile, crèches. — Surveillance de l'industrie nourricière. — Tutelle des enfants abandonnés. — Lois sur le travail des enfants hors de la maison paternelle.

Éducation intellectuelle et morale de l'enfant et de l'adolescent : problèmes qu'elle soulève. — Instruction primaire obligatoire. — Liberté de l'enseignement. — Est-elle de droit naturel ? — Qu'est-ce qu'un droit naturel ? en quoi et pourquoi il est supérieur à la loi positive ; comment le droit d'enseigner et le droit paternel de choisir l'éducateur de l'enfant sont des droits naturels. — Réponses aux objections : pourquoi l'État ne peut se constituer juge de l'erreur et de la vérité. — Ce qu'il faut penser : de l'autorité absolue de la loi ; de l'unité morale de la nation et des « deux jeunesses ». — De l'unité morale de l'éducation. — De la neutralité de l'enseignement.

Attaques détournées contre la liberté de l'enseignement : exclusion de certaines catégories de citoyens ; stage scolaire pour l'admission aux fonctions publiques. — Droit de surveillance de l'État sur l'enseignement libre : contrôle répressif, contrôle préventif. — Abus possibles de ce droit au point de vue de la moralité, de l'hygiène, du respect dû à la constitution et aux lois. — Limites du droit d'inspection.

Question de la gratuité des écoles. — La gratuité absolue contraire à la morale, à la justice et à la liberté de l'enseignement. — Des subventions aux écoles libres ; de la faculté de recevoir des dons et legs.

De l'État enseignant. — Peut-il, doit-il enseigner ? — Il peut instruire en vertu non d'un privilège, mais d'un mandat des familles, sans jamais imposer ses écoles. — De l'intervention des familles dans le choix des maîtres : question de la nomination des instituteurs. — Les conseils scolaires. — Dans quelle mesure les familles pourraient intervenir dans l'application des programmes ou faire distribuer l'enseignement religieux à leurs enfants. — De la réserve imposée aux maîtres au point de vue politique et religieux. — Si l'État peut avoir des doctrines et dans quelle mesure il peut les enseigner. — De la collation des grades universitaires.

Résumé et conclusion.

I

Après avoir essayé de déterminer les droits et les devoirs

de l'enfant, puis ceux de la famille, il reste à examiner quels sont ceux de l'État. C'est, à vrai dire, la partie la plus difficile du problème ; c'est, en tout cas, la plus ardemment controversée. Trop souvent, on l'a discutée, on la discute avec passion, dans un esprit de domination ou d'oppression : nous voudrions essayer de l'étudier avec calme et à la lumière de la froide raison.

Est-il vrai, comme on le prétend dans une certaine école, que l'État ait, dans le domaine de l'éducation, tous les pouvoirs ; qu'il soit, en cette matière, investi d'une sorte de droit éminent, et que nul, à côté de lui, ne puisse distribuer l'enseignement que par une permission, par une sorte de délégation spéciale de la puissance publique ? On a, dans tout ce qui précède, suffisamment démontré, par avance, combien une pareille thèse est fausse et insoutenable. Il ne lui manque, en effet, pour être juste, qu'une seule chose, qui est de tenir compte de la nature de l'homme. Elle fait abstraction des liens du sang, des besoins qu'ils créent à l'enfant, de la tendresse qu'ils mettent au cœur des parents, de l'autorité qu'ils leur confèrent, de l'existence et de la constitution naturelle de la famille vivante et organisée bien avant que l'État se soit formé et que la loi ait songé à s'occuper des relations juridiques de père à enfant (1).

Comme nous croyons l'avoir suffisamment démontré et

(1) « ... Pourquoi donc serions-nous les très humbles serviteurs de l'État ? Parce que la famille est sans qualité ? Parce que l'État seul est qualifié, au contraire, pour venir nous prendre nos enfants et leur imposer, en même temps que nous-mêmes nous devons subir, ce spectacle, — une instruction qui est la sienne et qui lui convient, mais qui ne nous convient peut-être pas ? Quand il plaira à l'État de faire nos enfants, de les nourrir, de les habiller, de les éduquer aussi matériellement, de les soigner dans leurs maladies, de les pousser dans le monde, de les marier, de les doter, j'entendrai bien que l'État aura alors dans une certaine mesure le droit d'émettre contre nous, en face du droit que la nature elle-même nous donne, une prétention aussi extraordinaire que celle de nous arracher ce qui nous est le plus précieux dans la vie de nos enfants, le droit de former leur esprit.... »

(Discours de M. Gourju au Sénat, séance du 23 juin 1904. — *Journal officiel* du 24 juin ; Sénat, p. 649.)

comme l'atteste, d'ailleurs, l'histoire universelle, l'État n'a pas créé les familles ; il est, au contraire, leur création. La société civile et politique n'est que la résultante des petites sociétés naturelles, — société conjugale, société domestique, — qui l'ont précédée et en ont fait, pour ainsi dire, leur mandataire. Elle ne saurait donc ni les supprimer, ni les absorber, ni se substituer entièrement à elles pour l'exercice de droits qui leur sont propres et particulièrement chers. La loi civile est sans autorité et sans vertu dès qu'elle prétend contredire ou abroger les lois de la nature, lois éternelles, lois universelles que la force brutale peut bien essayer d'abolir ou même voiler pendant quelque temps, mais qui finissent toujours par reprendre le dessus et dont la violation même est funeste à ceux qui s'en rendent coupables.

« Au nombre de ces lois figure celle qu'Auguste Comte a formulée et affirmée avec une remarquable énergie : c'est-à-dire le droit antérieur et supérieur de la famille.

« ... La sociologie positive reconnaît — disait-il (1) — l'existence de trois groupes sociologiques spéciaux : la famille, la patrie, l'humanité. La famille est le groupement fondamental, car la société se compose de familles, non d'individus...

« Ayant la responsabilité de l'éducation et de ses suites, les parents ne peuvent remplir le devoir qui en découle que si on les laisse entièrement libres de choisir les doctrines et les maîtres qui leur semblent les meilleurs.

« En mettant des entraves au libre accomplissement de ce devoir, l'État, — qui ne peut jamais se substituer convenablement aux parents, ne fût-ce qu'en raison de l'étendue considérable du groupement social qui relève de lui — tend à désorganiser un élément indispensable de toute société : la famille... »

Et un peu plus loin : « L'État doit s'abstenir de prendre

(1) *Système de philosophie positiviste*, t. I, p. 122.

parti entre les représentants des systèmes en présence, afin de toujours livrer la réorganisation des opinions et des mœurs à la libre concurrence des doctrines capables de l'accomplir. »

Et enfin :

« La liberté d'enseignement ébauche déjà le véritable état final, en proclamant l'incompétence radicale de toute autorité temporelle pour organiser l'éducation. »

On peut laisser dire ceux qui proclament la suprématie absolue de l'État en matière d'éducation. Si jamais ils parvenaient, comme hommes publics, à l'inscrire dans les lois, ils seraient les premiers à l'enfreindre comme pères dans leur vie privée. Ils n'auraient même pas à s'insurger contre la loi qu'ils auraient faite ; il leur suffirait d'en rire. La seule idée de l'État éducateur des nouveau-nés, de l'État nourrice, de l'État gardeur d'enfants et prétendant, sinon les nourrir lui-même, tout au moins diriger lui-même leur première éducation, est, en effet, une de ces conceptions qui peuvent être intéressantes à étudier comme curiosité historique, mais qui, dans le monde moderne, ne sauraient faire l'objet d'une discussion sérieuse.

La première éducation est, en effet, tout entière et ne peut être que l'œuvre des parents, et principalement de la mère. Elle n'est, pour ainsi dire, surtout au début, qu'une continuation de cette existence commune dont la mère et l'enfant ont vécu de la conception à la naissance. Pour préserver l'enfant, cette plante encore si frêle, de tous les orages qui peuvent l'atteindre, il faut une tendresse, une clairvoyance, une sollicitude constantes ; il faut une surveillance et un dévouement de toutes les heures, de tous les instants ; il faut plus encore ; il faut la connaissance intime de chaque caractère d'enfant, il faut cette sorte d'affinité mystérieuse que la communauté de la chair et du sang crée entre la mère et l'enfant et qui fait deviner à celle-ci, par une sorte de double vue, tous les secrets de la nature infantile. Aucune de ces qualités, — est-il besoin de le dire, — n'est le partage de l'État. Absolu dans ses

prescriptions, uniforme dans ses procédés, il n'a pas, il n'aura jamais la délicatesse et la légèreté de main qu'il faut pour élever de tout jeunes enfants ; il ne tient pas son droit et son autorité de cette source divine de l'amour d'où dérivent les rapports de parents à enfants. Fût-il représenté auprès des enfants par des femmes et par des mères, par les plus saintes des femmes et par les meilleures des mères, celles-ci ne vaudraient jamais *la mère*, Celle-là seule, si elle est digne de son titre, aura la pleine clairvoyance et le complet esprit de sacrifice, parce que seule elle a vraiment des entrailles de mère, parce que seule ou, du moins, plus que tout autre, elle a souffert, tremblé, pleuré pour son enfant. — Il semble, du reste, superflu d'insister sur ce point. Les partisans déclarés de l'omnipotence de l'État, dans leurs rêves les plus insensés, n'ont jamais osé conseiller à l'État de s'emparer des berceaux.

Est-ce à dire que l'État doive se désintéresser complètement de ce qui concerne l'éducation, et même l'éducation du premier âge ? Le prétendre serait une autre erreur. L'État, c'est-à-dire la société civile, et la loi ont, en matière d'éducation et d'enseignement, des droits certains, des droits étendus, correspondant à des devoirs stricts, droits légitimes dans la mesure même où ils concordent avec les prescriptions de la loi naturelle.

Qu'exige donc la loi naturelle dans le domaine de l'éducation ? Elle exige que cette éducation soit dirigée et donnée, avant tout, dans l'intérêt de l'enfant, en vue de ses besoins, conformément à ses droits ; que tout concoure vers son but essentiel, qui est la conservation de la vie de l'enfant et son plein développement. L'État, protecteur, défenseur né de tous les membres dont se compose la nation, et surtout des plus faibles, a donc le devoir de veiller à ce que les droits primordiaux de l'enfant ne soient ni méconnus, ni violés, à ce que les besoins les plus essentiels de sa nature reçoivent satisfaction. Il a ce droit et il peut l'exercer non pas seulement comme tuteur suprême de l'enfant, mais encore à un

autre titre, comme gardien des intérêts généraux et permanents du peuple à la tête duquel il est placé. On ne saurait lui contester les droits indispensables à l'exercice de sa mission propre qui est de sauvegarder, avec son existence même, la vie et la puissance nationales. Or, la reproduction de l'espèce, le renouvellement des jeunes générations, leur conservation et leur formation sont évidemment indispensables à la prospérité ou, pour parler plus exactement, à l'existence même de l'État et de la nation. Chaque fois qu'il naît un enfant, ce n'est pas seulement d'un membre nouveau que s'accroît la famille, c'est encore d'un citoyen nouveau que s'enrichit l'État et se fortifie la nation ; celle-ci, dès lors, est partie intéressée, partie présente, bien qu'invisible, à l'événement intime qui vient apporter la joie au foyer domestique.

De ce jour, de cet instant s'ouvre donc le droit de l'État ; mais c'est un droit d'une nature spéciale, consistant à veiller, à contrôler les actes de la famille beaucoup plus qu'à agir par lui-même. Ainsi, l'État ne nourrit pas l'enfant ; mais il doit tenir la main à ce que celui-ci soit nourri, poursuivre et punir les parents qui laissent mourir de faim leur rejeton ; il doit même, dans ce cas, mais dans ce cas seulement, se substituer à eux pour l'accomplissement du devoir qu'ils ont déserté. — De même, ce n'est pas à lui qu'incombe la charge de donner à l'enfant une direction morale, ce n'est pas à lui d'exercer le droit de correction ; mais, en revanche, il doit veiller à ce que les parents n'abusent pas de ce droit nécessaire ; il doit protéger contre leurs excès la faiblesse de l'enfant et, au besoin, le soustraire à l'autorité d'un père ou d'une mère indigne.

Il doit encore, dans l'intérêt des enfants du premier âge, prendre certaines mesures, créer ou entretenir certains établissements qui, par leur nature même, sortent du rayon d'action de l'initiative privée. Ainsi, il doit faire en sorte que les parents aient à leur disposition et à leur portée tous les moyens de conserver à leurs enfants la vie et la santé, et

de pourvoir à leur première éducation. C'est à lui, par exemple, de faire cesser ou de prévenir, par l'exercice d'un contrôle rigoureux, les abus de l'industrie nourricière ; c'est à lui de mettre un terme à ces hécatombes d'enfants qui ont transformé en cimetières de petits citadins les départements voisins des grandes villes. C'est donc à bon droit que, sur l'initiative du regretté M. Th. Roussel, l'État a pris en main et organise par deux lois tutélaires la protection des enfants du premier âge et celle des enfants moralement abandonnés.

Il appartient encore à l'État de rendre obligatoire, pour les communes populeuses, la création et l'entretien des salles d'asile, toutes les fois que l'initiative privée ne suffit pas à cette tâche. On ne saurait admettre, en effet, que dans les ménages pauvres où le gain de la mère est souvent indispensable à la subsistance de la famille, les parents soient condamnés à l'alternative de renoncer à leur gagne-pain ou de laisser leurs jeunes enfants exposés, pendant la durée du travail maternel, à tous les dangers résultant du défaut de surveillance. L'État, sans doute, ne doit pas se constituer gardien d'enfants, et, sauf le cas de vagabondage, il n'a même pas le droit d'obliger les parents à profiter de l'existence d'une salle d'asile ; mais il est absolument juste et naturel qu'il prenne des mesures pour que ce moyen essentiel de préservation physique et morale ne leur fasse jamais défaut. Il y est, du reste, intéressé autant qu'eux-mêmes.

Dans un ordre d'idées analogue, on a encore proposé de rendre obligatoire l'institution d'une crèche dans toute commune où plus de cent femmes sont employées hors de chez elles à un travail industriel. On peut discuter sur le chiffre, on peut se demander si le moment est opportun pour une telle création et si l'exagération des charges dont les exigences de la loi et l'imprévoyance des municipalités ont déjà accablé les grandes communes urbaines ne leur interdit pas d'en assumer de nouvelles ; mais le principe de la mesure n'en mérite pas moins une attention bienveillante. S'il est important que les parents aient à leur disposition un abri

pour recueillir leurs enfants, une école pour les faire instruire, n'est-il pas plus essentiel encore que la mère ouvrière, condamnée au travail de la manufacture ou à l'indigence, trouve un berceau pour recevoir son nouveau-né, pendant la durée de sa journée de travail ? Elle n'en restera pas moins mère, puisque, aux heures de repos, elle pourra venir, de la fabrique ou de l'atelier, allaiter son enfant et que, le soir, elle le remmènera avec elle sous le toit de la famille ; mais elle sera, du moins, pendant son labeur quotidien, rassurée sur le sort du petit être, si délicat et si cher, auquel elle a donné le meilleur de son âme : elle travaillera mieux et de meilleur cœur ; elle rapportera, le soir, dans son pauvre logis, un front moins chargé de soucis, une humeur plus égale ; peut-être pourra-t-elle ainsi retenir plus aisément son mari au foyer domestique et l'arracher aux séductions funestes du cabaret. A un autre point de vue, la multiplication des crèches présente un intérêt non seulement humanitaire, mais encore national et patriotique. Il est avéré, constaté, par une expérience de plus d'un demi-siècle, que, partout où une crèche fonctionne, les envois d'enfant en nourrice et le recours au gardiennage mercenaire diminuent dans une proportion considérable. Or, ces deux modes d'éducation étant, au premier chef, dangereux pour la santé et même pour la vie de l'enfant, la crèche sauve, chaque année, d'une mort à peu près inévitable, un certain nombre de nouveau-nés, qui, sans elle, seraient presque infailliblement condamnés à succomber. Dans un pays tel que la France, où les familles sont si restreintes, où la population augmente si lentement, quand elle ne diminue pas, on ne saurait trop encourager et développer une institution qui conserve, chaque année, à la patrie des défenseurs pour les luttes de l'avenir. Une loi qui rendrait l'entretien d'une crèche obligatoire pour toute commune comptant un certain nombre d'ouvrières de fabrique serait donc une mesure humaine, rationnelle, utile, qui n'excéderait pas les pouvoirs légitimes de l'État et n'empiéterait, en aucune façon, sur les droits des familles. Il ne s'agi-

rait, en effet, pour l'État ni d'établir lui-même les crèches, ni, à plus forte raison, d'en rendre la fréquentation obligatoire : il suffirait de faire en sorte que, soit par les soins des municipalités, soit grâce à la libéralité des particuliers, les mères eussent toujours à leur disposition et à leur portée un de ces précieux établissements.

II

Par le court exposé qui précède, on a vu combien est limité le rôle de l'État vis-à-vis de la première enfance. Tant que l'enfant n'a pas atteint cet âge que l'on est convenu d'appeler l'âge de raison, tant qu'il est incapable de comparaison, de jugement, de réflexion, tant que sa parole, comme sa démarche, manquent encore de netteté, dans ce long sommeil de ses facultés, l'éducatrice, par excellence, est la famille. L'État ne peut que surveiller, et surveiller de loin. Mais les années s'écoulent, et bientôt l'enfant a grandi. Il ne suffit plus de lui donner l'alimentation corporelle, de diriger ou de réprimer ses instincts, de délier, pour ainsi dire, sa langue et ses membres ; il faut encore former en lui l'esprit, développer l'intelligence, épier, surveiller ce premier éveil du cœur et de l'âme qui, de très loin, annoncent et font pressentir l'homme. Sans doute, par l'éducation du premier âge, la famille a déjà préparé, commencé même cette œuvre si importante ; à travers une larme ou un sourire, la mère a donné à l'enfant ces enseignements du berceau qui ne s'oublient pas, ces impressions dont l'empreinte ne s'efface jamais. La tâche de la famille n'est pas terminée, quand l'enfant est sorti définitivement des langes : il lui appartient, nous l'avons vu, de la continuer et de la compléter. Mais elle ne peut plus ou, du moins, elle ne peut que très rarement l'achever seule. Elle a besoin d'auxiliaires : elle doit recourir à des maîtres, non seulement pour donner à l'enfant l'instruction proprement dite, mais encore

pour entreprendre l'œuvre plus difficile encore et tout autrement importante de l'enseignement moral et religieux. C'est alors surtout que la question se pose entre l'indépendance des familles et la prééminence de l'État ; c'est alors que le conflit éclate entre le foyer domestique et l'école de l'État. Celui-ci se bornera-t-il, comme pendant la première enfance, à empêcher que l'enfant ne soit abandonné, maltraité ou condamné à un travail prématuré ? Aura-t-il le droit de décréter l'enseignement obligatoire ? Devra-t-il en assurer la distribution gratuite ? Pourra-t-il entretenir des écoles primaires ? Pourra-t-il, devra-t-il tolérer l'existence d'écoles libres à côté des siennes ? Quel droit de contrôle exercera-t-il sur la tenue des écoles privées et sur le choix de leurs maîtres ? Qui nommera les maîtres des écoles publiques ? Quel en sera le programme ? Comprendra-t-il la morale et la religion ? Sera-t-il ou non laïque ? L'État aura-t-il une doctrine, une morale officielle qu'il enseignera dans ses écoles ? Autant de questions considérables qui touchent aux fondements de l'État comme à ceux du foyer domestique, aux intérêts les plus graves de la société comme à ceux de la famille et qui, entre toutes, passionnent, agitent et divisent nos contemporains.

Il n'est pas besoin, — semble-t-il, — de revenir sur ce qui a été dit plus haut au sujet de l'instruction primaire obligatoire. La question peut se résoudre par ce simple rapprochement : du moment que le père n'a pas le droit de laisser son enfant mourir de faim, il n'a pas davantage celui de le condamner au dépérissement intellectuel et moral par la privation de tout enseignement et de toute éducation. L'État a donc, comme protecteur des faibles et des incapables, le devoir de veiller à ce que les intérêts et les droits essentiels de l'enfant ne soient pas lésés à ce point de vue. Mais en revanche, l'enseignement primaire obligatoire n'est acceptable qu'à la condition de se combiner avec la liberté de l'enseignement. L'un suppose et nécessite l'autre, si l'on ne veut aboutir à l'oppression et à la tyrannie.

C'est ce que l'on a essayé d'établir plus haut, en invoquant surtout le droit de la famille et l'intérêt de l'enfant. Mais il importe de reprendre cette question si ardemment débattue en se plaçant à un point de vue peut-être plus élevé encore, c'est-à-dire au point de vue du droit naturel et des libertés nécessaires, appartenant de naissance à tout être humain.

Le droit d'enseigner est-il ou non un droit naturel ? On a, dans ces derniers temps, longuement discuté, — on pourrait presque dire violemment disputé. — sur ce point. Mais il est à remarquer qu'aucun de ceux qui ont contesté ce droit n'a présenté d'arguments à l'appui de sa thèse : ils se sont généralement contentés d'une négation, alors qu'une preuve, une démonstration eût été indispensable. C'est qu'en réalité, aux yeux des défenseurs de ce système, il n'y a, pour ainsi dire, pas de droit naturel. Ils se contentent de répéter le mot après tant d'autres. Ils adressent à cette grande idée comme un salut de politesse ; mais ils se gardent bien de la définir et surtout d'en rechercher les applications pratiques. Au fond, pour eux, il n'y a de droits que ceux inscrits dans une loi : il n'y a de loi que la loi positive, la volonté du souverain, c'est-à-dire, suivant les cas, du chef de l'État ou de la majorité de la nation, ou de ceux qui sont censés la représenter.

Cette thèse n'est pas nouvelle ; elle a même le défaut d'être des plus anciennes. C'est celle de tous les tyrans de l'antiquité, de tous les despotes modernes et de tous les jacobins. Depuis Achab jusqu'à Louis XIV, depuis Hérode jusqu'à Napoléon, depuis Denys le Tyran jusqu'à Robespierre, tous s'irritent, tous s'indignent lorsqu'on ose opposer à leurs injonctions l'obstacle irréductible d'un droit primordial ou l'ordre plus impérieux encore de la conscience. « C'est la loi », disent-ils, et ils croient avoir tout dit. Ils n'ont rien dit, cependant, car le genre humain peut leur adresser cette réponse victorieuse qu'il y a plus de deux mille ans, une fille de la Grèce faisait entendre au tyran Créon :

« Je ne pensais pas que vos arrêts dussent avoir tant de force que de faire prévaloir les volontés d'un homme sur celles des immortels, sur les lois qui ne sont point écrites et qui ne sauraient être effacées. Ce n'est pas d'aujourd'hui, ce n'est pas d'hier qu'elles existent ; elles sont de tous les temps et personne ne peut dire quand elles ont commencé. Devais-je donc, par égard pour les volontés d'un homme, refuser mon obéissance à ces lois éternelles ? »

Antigone avait raison quand elle tenait ce langage à l'auteur d'une interdiction qui, pour être légale, n'en était pas moins inique. Ces lois supra-terrestres dont elle se réclamait, ces lois éternelles existent en effet, et, soit qu'on les considère comme dictées par la nature, soit qu'on y trouve comme un écho de la parole divine, il est impossible de contester qu'elles constituent le patrimoine commun et inaliénable du genre humain. Sur ce point, tous les grands penseurs, tous les génies dont s'honore l'humanité, tous païens ou chrétiens, anciens ou modernes, se rencontrent et s'accordent. « Pour constituer le droit, il faut — dit Cicéron, — en chercher l'origine dans cette loi souveraine qui est née avant tous les siècles. » — « Une loi, — dit saint Thomas, — n'est loi que dans la mesure où elle tient à la justice. La première règle de la raison, c'est la loi de nature. Dès qu'une loi s'éloigne en quelque chose de la loi naturelle, elle n'est pas une loi, mais une corruption de la loi. »

Bacon ne parle pas autrement : « Nul acte du Parlement choquant la raison, l'équité et le droit naturel, n'est valable, — dit-il. Le législateur est soumis aux lois des lois qui servent à juger les actes du Parlement. »

Tocqueville regarde « comme impie et détestable la maxime qu'en matière de gouvernement la majorité a le droit de tout faire. Le pouvoir de tout faire, que je refuse à un seul, je ne l'accorderai jamais à plusieurs ».

Ces lois souveraines, presque supra-terrestres, ces lois non pas écrites mais innées (*natae leges, non scriptae*), l'Assemblée Constituante ne prétendait pas les créer, ni les découvrir,

mais les rappeler dans la Déclaration des droits de l'homme, qu'elle promulguait non pas seulement pour la France, mais pour le monde entier et qui sont, en effet, devenus, explicitement ou non, le fondement de toutes les sociétés modernes. Ces droits ne sont pas concédés, ils sont simplement reconnus ; ils ne peuvent être abolis ni restreints par aucune loi particulière, et, quand ils sont violés ou menacés, la résistance n'est pas seulement un droit ; elle est, d'après l'Assemblée Constituante, un devoir.

Sans doute on ne saurait se dissimuler tout ce qu'une pareille théorie présente de dangereux. Prétendre que la loi peut tout commander, tout exiger, tout s'approprier, et qu'elle a droit à l'obéissance par cela seul qu'elle est la loi, — comme le soutient Platon dans la célèbre prosopopée que l'on citait en tête de cette étude, — c'est autoriser les pires tyrannies. Mais, d'un autre côté, reconnaître à chaque citoyen la faculté de se constituer juge de la légitimité de chaque loi et de se mettre en état d'insurrection au nom d'un droit primordial, supérieur ou du moins déclaré tel par lui-même, c'est ouvrir la porte à l'anarchie et exposer toute société à une prompt dissolution.

Pour éviter ce double écueil, pour déterminer le point où le droit positif finit, où commence le droit naturel, il faut un arbitre, il faut un *criterium*. L'arbitre, que l'on rencontre dans les pays, vraiment libres et sans lequel il n'y a pas de liberté réelle, c'est une sorte de tribunal amphictyonique, une cour suprême composée des magistrats les plus savants et les plus intègres du pays, placée par l'inamovibilité et par l'importance même de sa situation en dehors et au-dessus de toutes les influences politiques, constituée gardienne des droits et des libertés des citoyens et ayant pour principale mission de refuser tout caractère obligatoire aux lois qui porteraient atteinte à ces droits et à ces libertés.

Quant au *criterium* permettant de distinguer les lois positives des principes du droit naturel, il n'est évidemment pas facile à formuler, ni surtout à appliquer à tous les cas parti-

culiers. Il semble néanmoins que l'on puisse arriver à une solution satisfaisante en considérant comme droits naturels ceux dont la jouissance est indispensable au libre jeu des facultés naturelles que chaque homme possède en naissant, et dans la mesure où le permet l'exercice de ces mêmes facultés par les autres hommes.

Ainsi, l'homme, doué du mouvement, ne se conçoit pas sans la liberté d'aller, de venir, de travailler ou de se reposer, d'exercer son activité à son gré ; doué de la pensée, sans la liberté de penser ; doué de la parole, sans la liberté de communiquer sa pensée aux autres. Constitué par la nature pour se créer une demeure et une famille, il ne peut se passer de la liberté du domicile ; être religieux, adorant partout et toujours un dieu, c'est-à-dire adressant à un être presque toujours immatériel ou invisible, tout au moins à une idée insaisissable, l'hommage ou l'adhésion d'une pensée non moins invisible et non moins insaisissable, il ne serait plus lui-même s'il ne possédait la liberté de conscience, la liberté religieuse. Lui refuser ou lui retirer l'une quelconque de ces libertés, c'est lui rendre impossible l'exercice de l'une de ses facultés essentielles, c'est le diminuer, c'est détruire en partie l'œuvre de la nature ou du créateur.

A ce signe peuvent se reconnaître les droits naturels : par là ils sont antérieurs et supérieurs à toutes les lois positives. Contre tous les théoriciens, anciens ou modernes, du despotisme, on peut affirmer hautement que ces droits sont imprescriptibles et inaliénables : ils n'ont dès lors besoin d'être reconnus ou confirmés par aucune loi positive ; bien au contraire, ils servent de base et de point d'appui à toutes ces lois. Aucune loi en contradiction avec eux n'a de caractère légitime. Aucun citoyen, aucun homme ne peut accepter une loi de ce genre. et, s'il doit s'abstenir de l'insurrection qui trouble l'ordre matériel, condition essentielle de toute société civilisée, il doit poursuivre, sans relâche et par tous les moyens légaux, l'abrogation de la loi rendue en violation de son droit naturel.

Si nous appliquons ces principes et ces règles à la liberté d'enseignement, est-il possible de n'y pas reconnaître, au premier chef, un droit naturel ? Quoi donc ! L'homme est fait pour se perpétuer, pour se marier, pour avoir des enfants, pour les élever, et il ne pourrait ni les instruire, ni les faire instruire librement ? Il a la liberté de penser, la liberté d'exprimer cette pensée, de la communiquer à ses semblables par la parole, par la presse, par tous les moyens imaginables (1). et il ne pourrait l'exprimer sous la forme de l'enseignement ?

En vain prétendrait-on que la liberté de la pensée existe, si l'homme est dépouillé de la liberté d'exprimer ce qu'il sent. En effet, « la liberté de la pensée, — comme le disait M. Georges Picot (2), — n'est pas la liberté donnée à l'esprit, de concevoir le droit donné à toute intelligence de réfléchir, — devant ce droit expire le pouvoir des hommes ; — c'est la liberté d'émettre sa pensée, de parler, d'écrire, de publier, de communiquer ses réflexions à ceux qui n'ont pas réfléchi, sa science à ceux qui ne savent pas ».

Quoi encore ! L'homme a la liberté de conscience, la liberté religieuse (3), et il ne pourrait, sous cette même forme de l'enseignement, propager la foi qui l'anime, affirmer ce qu'il croit être la vérité ? Il a la liberté individuelle, la liberté de ses actes, la liberté d'embrasser et de pratiquer la profession qu'il préfère (4) et il ne pourrait exercer celle de l'enseignement ? Il a la liberté religieuse, et, parce qu'il pratique telle ou telle religion, il serait frappé d'incapacité d'enseigner, dépouillé de son droit, tout comme un repris

(1) Déclaration des droits de l'homme. — « Art. 11. La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme ; tout citoyen peut donc *parler*, *écrire*, *imprimer librement*, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi. »

(2) Discours prononcé à Orléans, le 21 septembre 1902, p. 23.

(3) Déclaration des droits de l'homme. — « Art. 10. Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses. »

(4) *Ibid.* — « Art. 17. Nul genre de travail, de culture, de commerce ne peut être interdit à l'industrie des citoyens. »

de justice ou un failli ; il serait ainsi forcé d'abandonner l'un ou l'autre de deux droits essentiels, placé entre sa conscience et son intérêt ?

Aussi est-ce avec toute raison que M. Charles Dupuy, ancien professeur de l'Université et ancien ministre de l'Instruction publique, disait récemment au Sénat (1) :

«... Je considère que la liberté d'enseignement n'est pas une création de la loi, puisqu'elle est un droit naturel.

« J'entendais l'autre jour, et je l'applaudissais, dire à M. Clémenceau que la liberté d'enseignement est inscrite implicitement dans la Déclaration des droits de l'homme, à l'article où il est dit : « Tout citoyen a le droit de communiquer sa pensée... »

« Elle est un droit naturel, et non seulement elle est dans la Déclaration des droits de l'homme, mais elle n'a été enregistrée par nos pères que parce qu'elle jaillit, en quelque sorte, de la nature de l'homme, parce que l'homme, qui est un être sociable, qui raisonne, qui parle, non seulement a le droit, mais le besoin de communiquer sa pensée, de la répandre, de la faire connaître autour de lui.

« Alors, que fait l'État ? Il n'a pas à supprimer ce que la nature elle-même a fondé ; il est là pour accorder les libertés, pour empêcher qu'elles se heurtent, pour créer entre elles l'harmonie, et ici encore, son action est nettement indiquée par la Déclaration des droits de l'homme, dont l'article 4 est ainsi conçu :

« L'exercice des droits naturels de chaque homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres membres de la société l'exercice des mêmes droits. »

Et plus loin :

... « Les pères de famille ne pouvaient pas dire : « Eh bien ! et nous ? est-ce que notre avis n'a pas quelque valeur ? est-ce que nous n'avons pas le droit de choisir

(1) Séance du 5 novembre 1903 (*Journal officiel* du 6 novembre, Sénat, p. 1306).

« pour nos enfants l'enseignement qui nous convient ? Qu'on
« nous dise : « Il faut que vos enfants aillent à l'école », c'est
« entendu : nous avons résisté trop longtemps ; mais enfin
« la lumière s'est faite dans les esprits, et aujourd'hui nous
« comprenons très bien que nous devons l'instruction à nos
« enfants comme nous leur devons le pain. Mais qu'on
« ajoute : « Tu iras à cette école, à cette boulangerie, tu iras
« chercher ta nourriture à tel endroit plutôt qu'à tel autre » ;
« ne sommes-nous pas en droit de répondre : « Pourvu que
« celui auquel je demande l'aliment moral, intellectuel pour
« mes enfants soit respectueux des lois, que demandez-vous
« de plus ? »

Les objections, il est vrai, se dressent nombreuses et pressantes contre cette conclusion libérale. Il y a tant de gens qui, selon le mot de M. Brunetière, « ne se croient pas libres quand les autres le sont (1) » !

Pour nier que le droit d'enseigner soit un droit naturel, on a soutenu qu'il ne pouvait y avoir d'assimilation véritable entre la liberté d'enseignement et la liberté d'exprimer, de propager sa pensée par la parole ou par la presse. La parole, la presse, — a-t-on dit, — s'adressent généralement à des hommes faits, c'est-à-dire à des auditeurs ou à des lecteurs en état de discuter les opinions de l'orateur ou de l'écrivain, pouvant en chercher et en trouver ailleurs la réfutation, capables dès lors de réagir contre les sophismes ou les erreurs par lesquels on chercherait à les égarer. Il en est autrement de l'enseignement qui instruit sous forme dogmatique des enfants et exclut par là même toute critique, toute discussion. Il faut donc prendre dans un cas des précautions inutiles dans l'autre ; il faut préserver de toute notion fausse l'intelligence encore faible de l'enfant sans défense.

Ce raisonnement suppose deux choses : d'abord que l'enfant est absolument privé de défense et de protection ; et ensuite, que ceux qui parlent ainsi ont capacité suffisante

(1) *La liberté de l'enseignement*, p. 6.

pour discerner le sophisme du raisonnement juste et l'erreur de la vérité.

Est-il besoin d'insister pour démontrer combien est fausse cette double supposition ? L'enfant n'est pas livré sans défense aux erreurs que peut contenir l'enseignement de son maître, puisqu'il a auprès de lui ses protecteurs naturels, ses parents. Ceux-ci pourront toujours, s'ils jugent pernicieux l'enseignement donné à leur enfant, retirer celui-ci de l'école, ou du moins en neutraliser l'influence en le rectifiant par une instruction en sens contraire donnée au foyer domestique. On dira que, dans la majorité des cas, ils n'en auront pas la possibilité. Ce danger peut, en effet, exister ; mais serait-il moindre si le maître d'école unique était l'État ? On alléguera que les lumières nécessaires leur manqueront pour discerner les erreurs que peut contenir l'enseignement donné à leur enfant. Cela est encore possible ; mais, s'il en est ainsi, seront-ils mieux en état de se défendre eux-mêmes contre les thèses absurdes ou même criminelles qui leur seraient débitées soit par leur journal, soit dans une réunion publique ? Et cela empêche-t-il de considérer néanmoins comme intangibles et la liberté de la presse et la liberté de réunion ?

Enfin, et c'est là l'argument décisif, qui ne voit à quelles étranges conséquences aboutit le système contraire à la liberté d'enseignement ? C'est, dit-on, pour empêcher la propagation d'erreurs dans les écoles qu'il faut réserver l'enseignement à l'État ou, du moins, reconnaître au législateur le droit d'accorder ou de refuser à qui bon lui semble la faculté d'enseigner. Pour qu'une telle prétention fût justifiée, il faudrait donc que l'État fût juge de l'erreur et de la vérité des doctrines ; il faudrait qu'il eût la science totale et presque infaillible. Il n'émet pas, sans doute, ouvertement, une telle prétention, car, peut-être, elle ferait sourire ; mais, en réalité, elle est au fond de la thèse contraire à la liberté de l'enseignement. Tout système de ce genre la suppose ; aucun ne saurait se concevoir sans elle.

Il est donc nécessaire de s'y arrêter un instant.

L'État juge et docteur de la vérité littéraire, scientifique, historique, philosophique ! On reste confondu quand on se trouve en présence d'une telle conception, ou plutôt d'un système qui en découle nécessairement. C'est le cas, ou jamais, de répéter la parole mémorable du sceptique Ponce-Pilate : « Qu'est-ce que la vérité ? » La vérité scientifique, philosophique, historique : mais est-ce qu'elle est jamais fixée ? est-ce qu'elle n'est pas en voie de perpétuel devenir ? est-ce que, chaque jour, on ne voit pas des savants, et des plus illustres, après avoir consacré leur vie entière à la patiente recherche de cette vérité, arriver péniblement, à force de conscience et de labeur, à rectifier sur quelques points les erreurs de leurs devanciers, à arracher comme un lambeau de cette vérité toujours fuyante, et, pour le reste, confesser leurs doutes, leurs incertitudes et leur désaccord avec leurs confrères ? C'est la condition fatale de la vraie science, c'est aussi sa grandeur ; et l'on voudrait qu'en face d'une science ainsi livrée à toutes les discussions des hommes, l'État eût une doctrine fixe au nom de laquelle il déclarerait tel ou tel enseignement erroné ou correct (1) !

Et, encore, qu'est-ce que l'État ? Est-ce cet être supérieur, cette espèce de divinité humaine qui se figure l'imagination populaire ou plutôt que certains politiciens voudraient faire prendre pour l'État ? Mais l'État, si l'on veut bien y réfléchir, n'est pas une entité métaphysique ; c'est tout simplement

(1) « ... Je demande à la commission : Avez-vous une doctrine d'État ? Vous qui combattez tous les dogmatismes, avez-vous un dogme ? Avez-vous un critérium qui vous permettra de juger les réprouvés et les élus ? Avez-vous donc, vous qui voulez affranchir l'esprit humain, vous qui voulez que chacun pense suivant lui-même, en possession de sa pleine personnalité, avez-vous une méthode, une recette spéciale pour ramener les personnes sous une doctrine que vous appellerez sans doute la doctrine d'État, la doctrine laïque ? — le nom n'importe peu.

« Avez-vous une doctrine, un dogme ?

« Vous n'en avez pas et vous ne pouvez pas en avoir, car, si vous en aviez, vous seriez purement et simplement des théologiens... des théologiens à rebours, bien entendu ! »

(Discours de M. Charles Dupuy au Sénat, 5 novembre 1903. — *Journal officiel* du 6 novembre, Sénat, p. 1308.)

un gouvernement, un groupe d'hommes en chair et en os, très vivants, très passionnés, très faillibles, comme nous tous ; c'est, pour tout dire d'un mot, un parti au pouvoir (1). Et c'est à ce parti au pouvoir que l'on voudrait donner l'étrange privilège de décider quelle doctrine philosophique ou morale, quel système scientifique, quelle science historique pourra ou ne pourra pas être enseignée à la jeunesse ! c'est à des politiciens que l'on s'en remettrait du soin de décréter, sur le rapport de leurs bureaux ou sur l'avis de quelque comité, ce qui est erreur ou vérité ! Fatalement, ce serait la politique qui en déciderait. Fatalement, il n'y aurait de vraies, d'inoffensives et de permises que la philosophie, la morale et l'histoire favorables à leurs idées, à leurs tendances ou à leurs intérêts. Il faudrait un miracle de vertu pour qu'ils ne fissent pas de l'enseignement un moyen de propagande électorale.

L'un des vices principaux, sinon le principal, du système qui remet à l'État la fixation des programmes, le choix exclusif des doctrines à enseigner et des maîtres autorisés à les enseigner, serait donc l'instabilité. Cela est inévitable sous tous les régimes, mais surtout sous un régime parlementaire. Tout l'enseignement de la jeunesse y peut dépendre du hasard d'un scrutin. Suivant que la majorité passera de droite à gauche ou de gauche à droite, suivant que le gou-

(1) « Ne nous trompons pas sur les mots. L'État, en principe, c'est une chose synthétique. Qu'est-ce que l'État en réalité ? C'est un parti au pouvoir, et le parti au pouvoir élèvera les enfants bien moins pour en faire des citoyens que pour en faire des électeurs. L'État n'est pas désintéressé. Il élève l'enfant, non pas dans l'intérêt de celui-ci, mais dans l'intérêt du parti qui a, en ce moment, la main sur l'instruction publique.

« Et puis, au contraire, le père de famille, lui, ne cherchera qu'une chose, le bien et l'intérêt de son enfant, parce qu'il a pour cet enfant l'amour.

« Et qu'est-ce donc que l'amour, sinon préférer celui qu'on aime à soi-même, le bien de celui qu'on aime à son propre bien ?

« Le père de famille est le seul qui puisse donner à son enfant une bonne éducation, parce qu'il est le seul qui lui donnera l'éducation appropriée et l'éducation désintéressée. » (Discours de M. de Las-Cases au Sénat, 23 juin 1904. — *Journal officiel* du 24 juin, Sénat, p. 615.)

vernement sera entre les mains d'un parti ou d'un autre, l'orientation donnée à l'instruction publique pourra changer, et probablement changera du tout au tout. Ce sera la saute de vent perpétuelle érigée en système d'éducation. On ne dira plus : « Vérité en deçà des Pyrénées, erreur au delà ! » Il faudra dire : « Vérité aujourd'hui, erreur demain. » Quelques voix gagnées ou perdues dans les Chambres, et, l'assiette du gouvernement se déplaçant, on verra changer aussi programme, méthodes et doctrines.

Lacordaire écrivait déjà en 1830 :

«... Il faudra qu'il (l'enfant) soit fou des batailles sous Bonaparte, fou des Jésuites sous M. de Villèle, fou de la liberté doctrinaire sous M. de Broglie. C'est pitié aujourd'hui de voir les ministres, qui ne peuvent pas maintenir leurs idées au pouvoir deux jours de suite, prétendre diriger l'éducation du peuple (1). »

Il en serait de même à présent. La Convention, exaltée aujourd'hui, devrait, l'année prochaine, être présentée à la jeunesse comme un ramassis de scélérats et la sentine de tous les crimes. La Révolution française, admirée hier, serait vilipendée demain. On pourrait, au mois de janvier, discuter l'existence du libre arbitre : en mars, il faudrait l'affirmer. On mettrait aux voix l'existence de Dieu : un bulletin bleu de plus ou de moins, et il serait permis, ou non, d'en parler aux élèves. Cela s'est vu.

Mais, jusqu'à présent, lorsque des programmes scolaires étaient ainsi bouleversés par un vote parlementaire, il y avait un correctif, ou, du moins, il restait aux parents une ressource infiniment précieuse : il leur restait la liberté d'enseignement, c'est-à-dire la certitude de trouver toujours des écoles, des collèges à l'abri des influences gouvernementales et de variations des programmes officiels. Le jour où cette liberté n'existerait plus, le jour où la jeunesse serait livrée tout entière, soit aux écoles du gouvernement, soit aux rares

(1) *L'Avenir*, 25 octobre 1830.

maîtres agréés par lui, il n'y aurait plus aucune garantie contre les entreprises des politiciens, contre l'invasion de l'école par les préoccupations politiques ou électorales, ni contre la perpétuelle instabilité des programmes et des doctrines. Tout pourrait, à chaque instant, être remis en question par un coup de scrutin, par un article de loi.

Qu'importe, répondent les pharisiens de légalité, puisqu'après tout ces votes, même contradictoires, font la loi? Du moment où la loi a parlé, c'est-à-dire du moment où la volonté de la majorité de la nation s'est exprimée, il ne reste qu'à s'incliner devant la sagesse du peuple souverain.

On a vu plus haut ce qu'il faut penser de cette thèse et comment la loi positive perd réellement son caractère légitime et obligatoire dès qu'elle se trouve en opposition avec les principes du droit naturel. Mais encore, est-il vrai d'affirmer que la loi exprime réellement la volonté de la majorité de la nation? Sans parler des étranges erreurs qui, dans certains cas, ont fait déclarer adoptée une loi contre laquelle la majorité de l'une ou l'autre Chambre s'était, en réalité, prononcée, combien de fois arrive-t-il que, par suite des absences ou des abstentions, la majorité qui vote une loi ne représente pas la majorité des députés ou des sénateurs? Il y aurait beaucoup, il y aurait trop à dire sur ce point. Il suffit de remarquer qu'en fait, par suite des abstentions et des absences, il n'est, pour ainsi dire, pas de loi un peu contestée qui ait été votée par la majorité absolue des députés composant la Chambre. Encore moins souvent arrive-t-il qu'un député ait été élu par la majorité des électeurs inscrits de sa circonscription. Enfin, il ne représente jamais les femmes, et, cependant, quand il s'agit de l'éducation de leurs enfants, on admettra bien que les femmes, — surtout les veuves, — pourraient et devraient être consultées.

Les lois ne sont donc faites, bien souvent, que par une minorité des représentants de la minorité de la nation, et c'est à une réunion aussi peu imposante, ou tout au moins à ses délégués, que l'on voudrait confier, en supprimant la

liberté de l'enseignement, la direction exclusive de l'éducation nationale ! On dira, il est vrai, non sans quelque raison, que c'est le sort des gouvernements humains de vivre de fictions et d'approximations ; que l'imperfection est de leur essence même et qu'il faut savoir s'y résigner si l'on veut, par le respect de la loi, assurer le maintien de l'ordre et, par le maintien de l'ordre, l'existence même de la nation. Cette remarque, d'une résignation un peu désabusée, renferme assurément une grande part de vérité. Mais la conclusion qui s'en dégage est évidente : c'est qu'il faut limiter autant que possible le champ d'action de ce mécanisme imparfait et compliqué qui constitue l'appareil législatif et gouvernemental ; c'est encore que l'on doit éviter avec grand soin de le faire intervenir là où se trouvent en jeu des questions de doctrine et de conscience, et alors surtout qu'il existe, à côté de l'État, d'autres autorités naturellement qualifiées pour se prononcer sur ces questions délicates. Or, n'est-ce pas évidemment le cas lorsqu'il s'agit de l'éducation, c'est-à-dire, en fait, du sort de la jeunesse, de la vie des familles, des intelligences, des cœurs et des âmes de tout ce que les pères et les mères ont de plus cher ?

Mais nos contradicteurs insistent et prétendent que c'est précisément l'exceptionnelle gravité des intérêts engagés qui autorise et nécessite l'intervention souveraine de l'État. Oui, disent-ils, c'est bien l'intelligence, le cœur et l'âme de la jeunesse qui sont en cause dans l'œuvre de l'éducation, et c'est pour cela que l'État ne peut s'en remettre à personne du soin de l'accomplir. Il y va, en effet, de l'unité morale du pays, unité tout aussi précieuse, peut-être plus précieuse encore que l'unité matérielle et politique. Il importe, au plus haut degré, que les enfants d'un même pays ne soient pas élevés par des méthodes opposées, suivant des principes, dans des idées et dans des sentiments contraires. La première force d'un pays est l'union de ses citoyens ; sa plus grande faiblesse est la discorde. Or, union et discorde se préparent dès l'école, dès le berceau. Quelle puissance capable de sou-

lever le monde n'aurait pas une nation dont tous les membres, formés dans les mêmes écoles par les préceptes des mêmes maîtres, en sortiraient pénétrés des mêmes idées, pensant et sentant de même en tout, animés de la même passion ardente pour leur commune mère, la patrie ! L'ancienne France a donné cet exemple : tant qu'elle n'eut qu'une foi, une loi, un roi, elle occupa dans le monde la première place. N'est-il pas permis d'ambitionner pour la France moderne pareille destinée, grâce à une unité morale aussi forte, bien qu'avec une foi et des principes nouveaux ? Au contraire, que ne devrait-on pas craindre pour elle si, grâce à une imprudente abdication des droits de l'État, les jeunes générations recevaient les leçons contradictoires d'écoles diverses et opposées, si une partie des enfants, surtout, devait être élevée dans des idées d'un autre âge, inconciliables avec celles de la France moderne et contemporaine ? Ce serait autoriser, ce serait même organiser et entretenir le divorce des intelligences et des âmes, la guerre des doctrines et des croyances, prélude des guerres civiles et des guerres religieuses. Il n'y aurait plus une seule jeunesse française : il y aurait « deux jeunesses » armées pour la lutte, aujourd'hui en antagonisme, demain peut-être en guerre l'une contre l'autre. Prévenir une pareille calamité est le premier devoir de l'État.

Sur ce thème on peut disserter, déclamer à l'infini, et même parfois éloquemment. Aussi n'y a-t-on pas manqué. Mais le principal malheur des dissertations de ce genre est leur vétusté. Elles datent de plusieurs siècles. Elles sont d'ancien régime : que dis-je, elles remontent à l'antiquité la plus vénérable. Elles ont servi à tous les Césars, à tous les despotes. Il n'en est pas un qui, pour comprimer les esprits et les âmes, n'ait invoqué l'intérêt supérieur que présente, pour un pays, le maintien de son unité morale. L'unité morale ! On ne pourrait, pour ainsi dire, pas citer un acte de persécution et de tyrannie auquel elle n'ait servi de prétexte. C'est pour maintenir l'unité morale d'Athènes que le tribu-

nal des Hélistes condamnait Socrate à boire la ciguë. C'est pour maintenir l'unité morale de Rome que Caton l'ancien proscrivait les philosophes grecs. C'est pour maintenir l'unité morale du peuple juif que les pharisiens et les docteurs de la loi faisaient mettre Jésus en croix. C'est pour maintenir l'unité morale et religieuse que l'Espagne du xvi^e siècle allumait les bûchers de l'Inquisition. Et, plus près de nous, que prétendait donc Louis XIV, quand il faisait enlever aux protestants leurs enfants pour les élever dans la religion catholique, sinon rétablir l'unité morale et religieuse de son royaume ? Et la Révolution, quand elle prétendait imposer au clergé le serment civique et aux fidèles la fréquentation des églises constitutionnelles ; la Terreur, quand elle envoyait à l'échafaud les suspects accusés de tendances, de sentiments contre-révolutionnaires ; Napoléon I^{er} quand il exilait les écrivains coupables de censurer sa politique ; ne pouvaient-ils pas dire tous, pour leur défense, qu'ils travaillaient à maintenir l'unité morale du pays ? Sans sortir du sujet qui nous occupe, que prétendait, ce même Napoléon, en instituant le monopole universitaire et en promulguant le catéchisme impérial, sinon enrégimenter les enfants, s'emparer d'eux presque dès le berceau, les jeter dans un moule uniforme, préparer par eux l'unité morale de la France dans l'admiration et la vénération de son auguste personne ?

Tous ont visé le même but, tous ont fait valoir le même motif en faveur des mêmes abus ou des mêmes crimes. Mais encore quelques-uns de ces despotes avaient-ils une excuse qui ne peut plus être alléguée de nos jours. Les uns étaient revêtus d'un caractère sacré et parlaient au nom d'une religion, dont ils comprenaient mal, sans doute, les intérêts comme les droits, mais qui ne leur conférait pas moins une apparence d'infailibilité. Les autres se trouvaient engagés dans une lutte formidable où leurs têtes étaient en jeu et où l'existence même de la nation se trouvait menacée. Nos modernes théoriciens de l'unité morale peuvent-ils invoquer semblables prétextes ?

Ce qu'ils veulent, en réalité, — et ils le dissimulent à peine, — c'est étouffer toute parole libre, supprimer toute opinion, toute pensée différente de la leur. Ils appellent cela rétablir l'unité, pacifier les âmes. C'est la méthode de la Rome impériale, et Tacite l'a définie pour toujours : « *Ubi solitudinem faciunt, pacem appellant!* » Mais Rome elle-même, en réalisant par la force l'unité du monde ancien sous sa domination, n'avait jamais prétendu courber les vaincus sous le joug de l'unité morale et religieuse. Elle n'imposait pas ses dieux aux nations conquises : au contraire, elle faisait aux leurs une place dans son Panthéon. Pour trouver un peuple façonné suivant leurs désirs et leurs théories, les partisans de l'« unité morale » doivent aller chercher jusque dans le monde musulman ou dans les profondeurs de l'Asie. Là seulement ils rencontreront des sociétés courbées sous le joug depuis des siècles, figées et comme cristallisées dans un moule unique et inflexible, habituées à répéter toujours, et d'une voix unanime, les mêmes invariables formules, incapables de résistance, de discussion et presque de pensée, ayant poussé l'absence d'initiative et d'indépendance jusqu'à l'extinction de la vie intellectuelle et morale. Qu'ils s'en rendent compte ou non, le pays de leurs rêves serait une Chine européenne ou un Thibet d'Occident.

Mais ils se flatteraient en vain de faire accepter un tel régime à la France. Le libre génie de notre race y répugne absolument. Il est fait, en grande partie, de variété, d'originalité, d'indépendance ; c'est par là surtout qu'il charme et séduit. Issus de races aussi diverses que les climats et les sols de leur patrie, jamais, pour ainsi dire, les Français n'ont été en complet accord les uns avec les autres ; parleurs infatigables, frondeurs non moins intrépides, jamais ils n'ont abdiqué le droit de libre critique, jamais ils n'ont cru nécessaire, ni possible de penser tous à l'unisson sur tous les sujets, principalement sur les plus graves et les plus essentiels. Même aux temps les plus brillants de la royauté, alors que le loyalisme monarchique était le plus vif et le plus général, il y

avait, en politique comme en religion, des dissidents, des opposants irréductibles, des « libertins » comme on les appelait à cette époque. Et chaque fois que le pouvoir a essayé de les supprimer, il a piteusement échoué dans son entreprise, parce qu'il froissait non seulement un des sentiments les plus vifs de la nature humaine, mais encore une des fibres les plus sensibles de la nature française.

On affecte aujourd'hui de redouter l'influence de systèmes d'éducation divergents appliqués simultanément aux jeunes générations qui nous entourent : on dénonce le danger des « deux jeunesses ». Mais on oublie que les « deux jeunesses » ne sont pas un fait nouveau, ni contemporain. En réalité, il y a eu, pour ainsi dire, toujours « deux jeunesses » en France, depuis que l'enseignement, du moins l'enseignement secondaire et supérieur, a commencé à y prendre quelque développement. Non seulement les écoles du moyen âge se jaloussaient, mais encore elles avaient des méthodes, des doctrines différentes, et leurs *alumni* ne se bornaient pas à une rivalité purement scientifique : les « deux jeunesses » de ce temps-là en venaient fréquemment aux mains. « Deux jeunesses » également et non moins désunies, celles qui, plus tard, grandissaient dans les collèges de l'Université et dans ceux des Jésuites ; « deux jeunesses », celles que la Révolution légua au dernier siècle, l'une passionnée pour l'ordre de choses nouveau, l'autre portant encore le deuil et méditant la vengeance des victimes qu'il avait faites. Il y a toujours eu « deux jeunesses », il y en aura toujours deux, parce que la lutte, la compétition, la rivalité sont la condition même de la vie, surtout à cet âge, et parce que cette lutte est un des éléments essentiels du progrès.

Parce qu'il y avait autrefois, comme aujourd'hui, « deux jeunesses », est-ce à dire qu'il y avait « deux Frances » ? Non, sans doute. La France de jadis, la France de l'ancien régime avait une certaine unité morale, non pas complète assurément, mais singulièrement forte. Entre hommes faits, — quelle que fût leur origine, quel que fût le système

d'éducation sous lequel ils avaient grandi, quelle que fût la dissemblance de leurs idiomes, de leurs usages locaux, si âpre que pût être leur patriotisme provincial, — il y avait cependant un lien intime, un lien puissant : c'était le culte de la patrie incarné dans le roi, la foi dans la puissance prépondérante du pays attestée par tant de siècles de gloire. Ces idées, ces sentiments, enracinés dans l'esprit et dans l'âme de tous, formaient comme le ciment solide de l'édifice social ; elles créaient, entre tous les Français, une sorte de communion permanente dans le patriotisme le plus fier et le plus ardent que l'on ait jamais connu depuis l'empire romain et la Grèce antique. Mais cette unité morale si précieuse, qui effaçait dans une certaine mesure jusqu'aux divisions religieuses, qui de « deux jeunesses » faisait une seule France et qui excite à si juste titre l'envie de nos contemporains, — cette unité morale n'était pas l'œuvre de l'école ; elle était née au foyer domestique, sous l'influence de mœurs séculaires ; elle s'imposait, pour ainsi dire, inconsciemment à la jeunesse par l'action insensible de l'opinion publique.

Fait singulier et bien digne d'attention, cette unité morale n'a été compromise et brisée qu'à partir du moment où l'État a cherché à l'imposer et à faire de l'instruction publique un moyen de propagande politique. C'est ainsi que l'on a remarqué, au cours du dernier siècle, une contradiction presque constante entre les tendances de la jeunesse et celles de l'État qui lui distribuait l'enseignement. Des lycées à demi-militaires du premier Empire est sortie la génération libérale et parlementaire de la Restauration. Celle-ci, malgré ses tendances religieuses jusqu'au piétisme et parfois jusqu'à l'intolérance ou peut-être à cause de ses tendances mêmes, a formé la bourgeoisie voltairienne de Louis-Philippe. Monarchie, liberté, philosophie : telle semblait être la devise de l'Université sous le gouvernement de Juillet ; et, cependant, de ses écoles, sortit une génération que la double influence du romantisme et de l'apothéose napoléonienne avait préparée pour la République ou le césarisme, non moins

que pour la renaissance religieuse. Le second Empire n'a pas été plus heureux que le premier dans ses tentatives pour s'emparer de l'âme de la jeune France à l'aide de l'enseignement officiel. Sans aller plus loin, sans rappeler les nombreux libres penseurs qui, dans tous les temps, ont été instruits par des écoles religieuses, ni les grands chrétiens élevés par des maîtres incrédules, il est permis de conclure que l'on voudrait en vain créer, par force, une prétendue unité morale au moyen d'un enseignement d'État exclusif et imposé à tous (1). C'est le châtiment salutaire de tous les oppresseurs et de tous les despotes qu'à la longue ils voient infailliblement se retourner contre eux-mêmes les actes de tyrannie par lesquels ils prétendent forcer le « retranchement impénétrable de la liberté du cœur ».

Ils ne réaliseraient pas l'unité morale de la nation, telles

(1) « ... Je prends l'élève que vous aurez amené dans vos écoles. Croyez-vous qu'il s'en tiendra à ce qu'on lui aura enseigné et aux principes qui lui auront été inculqués ? Ne savez-vous pas que, tous les jours, des influences nombreuses, inévitables, fatales, viendront, je ne dis pas détruire — Dieu m'en garde, je ne voudrais pas qu'on les détruise — ces bonnes semences que l'Université a mises dans les esprits de nos élèves, mais provoquer en eux des réflexions et des critiques ? Est-ce que la famille, les amis, les journaux, les livres ne leur seront pas autant d'occasions de vérifier, de peser ce que vous leur aurez appris, parfois de le mettre en doute, d'autres fois de le rejeter ? Et lorsque l'enfant atteindra l'âge où l'homme transforme ses opinions en convictions, où il fait cet effort sur lui-même de se demander pour quelle raison il possède telle ou telle croyance et s'il est de son devoir de la conserver, pensez-vous que le souvenir des leçons reçues l'empêchera de descendre en lui-même, de réaliser les changements que lui dicteront sa conscience et sa raison ? Savez-vous de quel côté il ira ? Vous ne pouvez pas le savoir ! Les uns, préparés pour la libre pensée et pour la vie la plus affranchie au point de vue intellectuel, tomberont tout à coup, sous vos yeux, aux genoux de l'Église ; d'autres, élevés sur ses genoux, s'émanciperont et viendront grossir les phalanges républicaines, où on ne les attendait pas.... »

« ... Il y a des curiosités qu'on ne peut pas arrêter. Il n'y a qu'une chose à faire, c'est de se confier à la liberté, c'est d'avoir assez de confiance et de fidélité à ses propres idées pour demander leur triomphe non pas à la contrainte, non pas au monopole, non pas à ce qui gêne, à ce qui vexé, à ce qui blesse les esprits et les consciences, mais, purement et simplement, Messieurs, à la propagande, à la persévérance, à la liberté. »

(Discours de M. Ch. Dupuy au Sénat, séance du 5 novembre 1903. — *Journal officiel* du 6 novembre, Sénat, p. 1308 et 1309.)

qu'ils la rêvent. En revanche, ils briseraient infailliblement l'unité morale de l'éducation. Il faut entendre par là l'accord nécessaire de vues, de convictions et de tendances entre les familles et les maîtres auxquels elles délèguent la mission d'instruire et d'élever leurs enfants. Cet accord est l'une des conditions essentielles, la plus essentielle peut-être, de toute éducation bien comprise. Là où il n'existe pas, l'enfant est condamné à se trouver perpétuellement ballotté entre des enseignements contradictoires. Il entendra le maître traiter de superstitions les croyances du père, le père rectifier, réfuter, condamner les opinions du maître. Forcément, quelque bonne volonté, quelques ménagements qu'elles y mettent, l'école et la famille détruiront réciproquement leur œuvre. Que deviendra l'enfant ainsi tiraillé, désorienté entre deux influences opposées ? A laquelle des deux obéira-t-il ? Ou plutôt, n'est-il pas certain qu'il ne suivra ni l'une ni l'autre ? Le désaccord de ses éducateurs ne le condamnera-t-il pas fatalement au scepticisme, au dégoût de tout enseignement, à l'indifférence, à l'ignorance, à l'inertie et, ce qui est pire, à la perte du respect ? Pour éviter un pareil résultat, qui est la ruine de toute éducation, il faut nécessairement qu'une mutuelle entente, reposant sur la communauté des doctrines et des opinions s'établisse entre les familles et le maître de l'enfant. Or, cette entente ne peut se réaliser que de deux façons : ou par l'abdication des convictions de la famille, ou par le choix de maîtres en communauté d'opinions avec les parents, ce qui suppose nécessairement la liberté d'enseignement. Il semble qu'il suffise de formuler cette alternative pour que la solution s'impose.

On a, il est vrai, préconisé en dernier lieu un admirable moyen de prévenir, en matière d'éducation, tout conflit entre parents et maîtres. Ce serait de s'abstenir, de part et d'autre, d'influencer l'esprit et l'âme de l'enfant, de limiter l'enseignement à des faits, à des notions précises, indiscutables, en évitant avec soin d'aborder la zone dangereuse, c'est-à-dire les questions controversées ou même simplement

susceptibles de donner lieu à controverse. Un écrivain peu suspect de cléricisme, mais qui n'a pas consenti à abdiquer sa liberté, ni son bon sens, M. Henri Maret, faisait récemment justice de cette utopie. Si l'enseignement, disait-il, doit comprendre uniquement l'alphabet, l'écriture et les quatre règles, on peut, en effet, admettre qu'il pourra demeurer neutre et n'influencer l'enfant dans aucun sens. Mais, alors, il faut s'abstenir de lui enseigner la philosophie, il faut éviter de lui parler morale, renoncer à lui apprendre l'histoire de son pays, laisser même de côté presque tous les chefs-d'œuvre de la littérature ancienne ou moderne, car il n'en est, pour ainsi dire, pas un dont l'auteur n'exprime, sur quelques-unes des grandes questions qui agitent l'humanité, des opinions dont l'enfant pourrait ressentir l'influence.

Or, parmi les maîtres les plus épris de neutralité, en est-il un seul qui consente ou qui songe à ravalier de la sorte son enseignement? Une telle pensée ne viendrait même pas à ceux qui ont mis en avant ce beau système de l'indifférence systématique. Tous entendent bien continuer à apprendre l'histoire et la morale aux enfants de l'école primaire, la littérature et la philosophie aux élèves des lycées et des collèges. Ils prétendraient, il est vrai, les enseigner avec impartialité, et ils s'efforceraient sans doute de le faire avec une parfaite bonne foi ; mais ils ne seraient pas des hommes, s'ils ne laissaient, plus ou moins, paraître leurs préférences. On ne l'ignore pas et, au fond, ce que l'on cherche, dans le système de la neutralité, c'est le moyen de fermer la bouche à la famille. Mais cela même est une chimère, et de toutes la plus caractérisée, à moins que l'on ne se décide à ressusciter le système spartiate en arrachant l'enfant à sa famille, dès qu'il commence à devenir capable d'un enseignement quelconque.

A quelque point de vue que l'on se place, et quelque combinaison que l'on propose, telle est bien, en effet, la conclusion inévitable, fatale à laquelle on aboutit, dès que l'on

invoque le faux principe de l'unité morale, dès que l'on prétend contester ou restreindre la liberté d'enseignement pour reconstituer le monopole de l'État en matière d'éducation.

III

Il est vrai qu'en général les adversaires de la liberté d'enseignement se gardent bien de présenter leur thèse sous cette forme précise et quelque peu brutale. Ils se défendent même de vouloir porter atteinte à cette liberté. Mais il y a plusieurs façons de la battre en brèche. On peut l'assaillir de front pour lui substituer franchement le monopole de l'État enseignant. On peut aussi l'attaquer obliquement, par une sorte de mouvement tournant et, en respectant le mot, supprimer la chose. Tel est le cas, par exemple, si, après avoir inscrit le principe de liberté au frontispice de la législation sur l'enseignement, après avoir posé en principe que, sous certaines conditions, le droit d'enseigner appartient, à tous, on en interdit l'exercice précisément à ceux qui ont fait de l'enseignement l'objet spécial de leur vie et de leur activité. Il en est de même si l'Etat ferme aux élèves de l'enseignement libre l'accès des carrières publiques ; de même s'il met, à l'ouverture des écoles libres, des conditions telles que la plupart des simples citoyens soient hors d'état de les remplir ; de même s'il s'attribue sur ces écoles un droit de surveillance excessif et s'il l'exerce avec une rigueur telle qu'il en rende le fonctionnement impossible ; de même encore, si, tout en empêchant de leur accorder aucune subvention officielle, il fait à ses propres établissements d'instruction une situation privilégiée par le système de la gratuité étendue à tous les élèves des écoles publiques aux frais des contribuables.

Quelques mots suffiront à montrer combien est grave chacune de ces atteintes au droit du père de famille et au droit du citoyen.

Il n'y a pas de liberté d'enseignement ou, pour parler plus

exactement, il n'y a plus ni liberté, ni égalité, dès que, sous un prétexte quelconque, exception est faite à la règle générale d'après laquelle l'enseignement est libre et indépendant. La violation du droit naturel est même double en pareil cas, puisque la prohibition qui enlève arbitrairement à une personne quelconque la faculté d'embrasser une profession licite, lèse également une prérogative essentielle du père de famille en lui ôtant la possibilité de choisir comme il l'entend les éducateurs de ses enfants.

L'État atteindrait le même but par une voie détournée si, au lieu de refuser à certaines catégories de maîtres l'exercice de l'enseignement, il fermait à certaines catégories d'élèves l'accès des fonctions publiques. Une telle prétention, qui d'ailleurs a déjà revêtu en France, à plusieurs reprises, la forme de propositions de loi, serait directement attentatoire aux principes les plus certains de notre droit moderne. Il est de règle, d'après la Déclaration des droits de l'homme, que « tous les citoyens sont également admissibles aux fonctions publiques ». La Constituante, en rendant ce décret, a voulu avec raison faire cesser l'injuste exclusion dont les protestants étaient frappés sous l'ancien régime ; les auteurs des propositions de loi auxquelles nous faisons allusion voudraient nous ramener à Louis XIV, avec la grandeur et la gloire en moins. Ils cherchent à couper la nation en deux, à la diviser en deux castes, en deux camps hostiles, l'un composé de citoyens, l'autre de parias, et, pour condamner le paria, ils ne lui demandent pas ce qu'il est, ce qu'il pense ou ce qu'il vaut ; il leur suffit de savoir par qui il a été élevé. S'il veut non pas même détenir une portion quelconque de l'autorité publique, mais exercer le plus modeste, le plus humble, le plus inoffensif des emplois, il faudra qu'il ait passé, pendant un certain temps, par les écoles de l'État. Bien plus, il faudra que ses parents lui aient fait accomplir ce même stage, s'il veut être officier ; sinon, il serait déchu et comme dégradé du droit sacré de vouer son existence à la défense de sa patrie, autrement que comme

soldat ou sous-officier, soit dans l'armée, soit dans la marine. Et, pour l'exclure, on ne chercherait même pas à s'enquérir de l'école qu'il a fréquentée, ni de ce qu'il a pu y apprendre : il y aurait, contre lui, présomption d'indignité par cela seul qu'il n'aurait pas été jeté tout jeune dans le moule officiel et imbu des doctrines de l'État, aujourd'hui libre penseur, demain peut-être religieux jusqu'à l'intolérance, après-demain peut-être socialiste. On dit bien qu'il y va de la sûreté de l'État, qui pourrait être compromise s'il laissait pénétrer, dans l'armée, des officiers et, dans les carrières publiques, des fonctionnaires animés de convictions contraires à son principe ; mais qui ne voit la faiblesse, ou plutôt l'odieux d'un tel système ? Il ne tiendrait, en effet, à rien moins qu'à substituer l'intérêt politique à l'intérêt national et un parti au peuple ? Qui ne prévoit la série de représailles qu'il préparerait de la part des diverses factions qui se succèderaient au pouvoir ; les semences de division qu'il jetterait au sein de l'administration, de l'armée, de tous les pouvoirs publics ; les brandons de guerre civile qu'il préparerait ? Et pour comble, c'est au nom de la liberté, sous prétexte de la défendre contre de perfides attaques, que l'on provoque et réclame cet acte de despotisme ! C'est à de telles monstruosité qu'on aboutit quand on s'écarte de la voie droite, large et sûre, de la voie de la liberté.

Il faut cependant s'entendre et se garder de toute exagération. Si l'on doit refuser invinciblement à l'État toute prérogative abusive et contraire aux libertés essentielles des citoyens, il ne s'en suit pas qu'en matière d'éducation, l'État puisse être privé de tout droit de contrôle, ni que la liberté d'enseignement, pas plus d'ailleurs que tout autre liberté, doive être illimitée. « ... Il faut, disait Joubert, qu'il n'y ait en rien une liberté sans mesure... Demander une liberté illimitée sur quoi que ce soit, c'est demander l'arbitraire, car il y a arbitraire partout où la liberté est sans limite (1). »

(1) *Pensées* liv. XV, 6.

L'enseignement est chose trop grave, il importe trop au bien de la nation tout entière pour que l'État puisse s'en désintéresser, et, en fait, il ne s'en est jamais désintéressé (1). La profession d'instituteur, de professeur, de maître de la jeunesse n'est pas de celles qui puissent être exercées sans condition, ni surtout sans surveillance. Elle est trop importante, elle met en jeu des intérêts trop graves pour que le corps social ne s'en occupe pas. L'État exige des garanties spéciales de capacité de ceux qui peuvent, comme les médecins et pharmaciens, mettre en danger la vie de leurs concitoyens ; il s'assure que certains officiers ministériels, dépositaires des secrets et des fortunes des familles, jouissent de l'honorabilité et de la science nécessaires pour remplir un pareil mandat ; de même il est naturel qu'il prenne des précautions sérieuses et exerce, dans l'intérêt général, un contrôle rigoureux quand il s'agit des maîtres qui peuvent, par leurs exemples et leurs doctrines, empoisonner ou vivifier les générations naissantes, de ceux qui tiennent en leurs mains le sort et l'avenir des enfants. Dans tous les temps et dans tous les pays, l'État, comme on l'a vu, a été investi, en cette matière, d'un droit de surveillance, dont l'exercice a pu être plus ou moins étendu, mais dont le principe n'a jamais été contesté.

Toutefois, cette surveillance peut revêtir des formes diverses. Elle est ou simplement répressive, ou préventive. Dans le premier système, qui est le système anglo-saxon, l'État se borne à surveiller et à poursuivre les fautes commises contre l'hygiène ou contre la morale, en frappant d'interdit soit les établissements d'instruction reconnus dangereux, soit les maîtres déclarés coupables et en laissant, pour le reste, le public, c'est-à-dire les parents, choisir entre

(1) « Le législateur ne donnera à l'éducation le dernier, ni même le second rang dans sa pensée ; il n'oubliera jamais que, si les générations sont élevées dans la vertu, le vaisseau de l'État ne sombrera pas ; mais que si..., je m'arrête, je ne veux pas effrayer ceux qui, dans un État naissant, craindraient de funestes présages. » (Aristote, *Politique*, liv. I, v, 12.)

les diverses écoles mais d'après les diplômes des professeurs que d'après les résultats obtenus. Enseigne qui veut, tient école qui veut : telle est la règle vraiment libérale suivie dans ces pays et qui a pour corollaire la liberté non moins absolue laissée aux parents pour le choix des éducateurs de leurs enfants.

Tout autre est le système préventif qui prévaut en France. Bien qu'il semble inférieur au précédent, on doit reconnaître qu'il n'est pas en soi inadmissible. Nous sommes tellement accoutumés à voir l'État intervenir dans toutes les grandes questions d'intérêt général que son abstention en matière d'enseignement choquerait en France les idées reçues. La plupart des familles seraient désorientées si l'État cessait de leur donner sa garantie en estampillant, en quelque sorte, les écoles au point de vue de l'hygiène, les maîtres au point de vue de la moralité et des connaissances professionnelles.

Dans ce système, quelles sont les attributions légitimes de l'État ?

L'un des droits qu'il revendique le plus hautement est celui de veiller à ce que les tendres âmes des enfants ne soient pas confiées à des mains impures.

Benjamin Constant faisait, à ce sujet, il y a bientôt un siècle, une remarque pleine de finesse :

« On dirait, s'écriait-il (1), que la moralité des enfants est indifférente aux pères et que, si un homme professait des principes immoraux, les parents lui enverraient des élèves !... C'est le raisonnement qu'on a toujours invoqué en faveur des monopoles et des privilèges ; on ne les introduit, en apparence, que dans l'intérêt public et sur le motif de l'aveuglement supposé, de l'intérêt personnel, toujours plus éclairé, mille fois plus éclairé que les gouvernements. »

On paraît, en effet, trop oublier qu'au point de vue de la moralité, le père est le surveillant-né de l'école. Toutefois,

(1) Discours à la Chambre des députés, 30 novembre 1830. *Archives parlementaires*, t. LXIV, p. 515.

en pareille matière, l'excès des précautions ne saurait nuire, et l'intervention de l'État ne soulève, en soi, aucune objection de principe. Il peut donc, il doit même, au besoin, fermer l'accès de la carrière pédagogique à toute personne notoirement entachée d'immoralité, à tout individu frappé d'une condamnation infamante, à tout failli non réhabilité, à quiconque exerce une profession scandaleuse, etc. Mais il excède son droit quand, sous prétexte d'immoralité, il frappe d'ostracisme les opinions ou les tendances qui lui déplaisent. Il fait alors de la morale l'usage le plus immoral, et, l'on est presque fondé à dire, en reprenant avec une légère variante, l'apostrophe célèbre :

O morale, que de crimes on commet en ton nom !

Les excès mêmes dont parfois nous sommes, à ce point de vue, les témoins, indiquent assez l'urgence d'une réforme et le sens dans lequel elle semblerait devoir s'accomplir. Il ne paraît guère admissible que le droit de s'opposer pour cause d'immoralité à la tenue d'une école par un instituteur libre soit conféré à des agents de l'État, à des membres de l'enseignement officiel. Il leur faut une grande modération, une grande sagesse pour rester impartiaux vis-à-vis de concurrents, et, même quand ils le demeurent, ils sont inévitablement soupçonnés de ne pas l'être. Tout le monde ne gagnerait-il pas à ce que le droit de former opposition et de statuer sur ces délicates questions de moralité fût confié à des magistrats de l'ordre judiciaire ?

La première qualité de tout instituteur, public ou privé, doit être la moralité. La seconde est l'aptitude pédagogique, l'instruction, plus ou moins complète, suivant le degré de l'enseignement à distribuer. Il importe d'écarter de l'enseignement, même privé, ceux qui ne seraient pas en mesure de le donner, ceux qui auraient eux-mêmes besoin de retourner sur les bancs de l'école primaire et qui, cependant, réussiraient trop souvent à séduire les parents par d'habiles réclames, en un mot, toute la bande des pédagogues charlata-

nesques dont La Fontaine a tracé le portrait toujours ressemblant. Ici encore, l'intervention de l'État peut se justifier, car l'incompétence des familles est habituelle en pareille matière. Mais cette intervention ne doit pas être arbitraire : il ne s'agit pas pour l'État ou pour ses agents de faire passer à chaque postulant, au moment même où il veut exercer, un examen spécial dont on craindrait toujours que les résultats ne fussent faussés par des considérations personnelles ; il faut une règle fixe et invariable, par exemple l'obligation de posséder certains diplômes ou certificats déterminés par la loi et délivrés à la suite de concours ouverts et dirigés par l'État lui-même. Ce diplôme, ce certificat produit, la puissance publique a épuisé son droit : elle l'excéderait si elle prétendait imposer des conditions nouvelles aux maîtres qui justifient de leur aptitude professionnelle en même temps que de leur moralité.

A plus forte raison l'État abuserait-il de son autorité s'il s'avisait d'exclure des écoles des catégories entières de maîtres ou de maîtresses pour des motifs étrangers à leur mérite professionnel. Les règles relatives à l'admission dans la carrière de l'enseignement doivent être des règles générales : quiconque s'y conforme et justifie des conditions requises doit être autorisé, quels que soient, d'ailleurs, son mode d'existence, son costume ou son *credo*. S'écarte-t-on de cette voie droite, de ce principe équitable et rationnel, se laisse-t-on aller à faire des distinctions entre les citoyens suivant leurs opinions exprimées ou présumées, on tombe en plein arbitraire, et non seulement il n'y a plus de liberté d'enseignement, mais encore il n'y a plus aucune liberté. C'en est fait du principe que « tous les hommes sont libres et égaux en droits, sans autres distinctions que celle résultant de leurs talents et de leurs vertus ». C'en est fait de cette déclaration célèbre d'après laquelle nul ne peut être inquiété en raison de la manifestation de ses opinions, même religieuses. Bien plus, c'en est fait de tous les droits naturels qui assurent à chacun le libre exercice de la profession.

qu'il a choisie : à chaque homme la faculté de vivre à sa guise, pourvu qu'il ne lèse pas autrui ; à chaque père le droit d'élever ses enfants comme il l'entend, avec le concours des auxiliaires qu'il choisit et sans autre restriction que celles établies par le Code en cas d'exercice abusif de l'autorité paternelle.

Si l'État peut annuler en fait la liberté d'enseignement par les conditions trop rigoureuses qu'il mettrait à l'obtention du brevet d'instituteur ou par l'exclusion arbitraire de certaines catégories de citoyens, il peut atteindre le même but par une autre voie, en se montrant trop exigeant au point de vue des conditions d'hygiène et de salubrité que doivent réunir les écoles non officielles. Il lui appartient sans doute de veiller à ce que tout établissement scolaire, public ou privé, soit installé de telle sorte que le bien-être et la moralité des élèves y soient entièrement sauvegardés. Dans tous les pays civilisés, même dans ceux où les attributions du gouvernement sont le plus restreintes, l'autorité publique exerce un contrôle préventif de ce genre pour le bien des ouvriers employés dans les manufactures, les usines et les mines. A plus forte raison l'État peut-il intervenir quand il s'agit de la santé des écoliers. Il le peut et il le doit, malgré la présence des parents, protecteurs et tuteurs naturels de leurs enfants, car les défauts que peuvent présenter à ce point de vue les écoles sont de ceux qui échappent le plus facilement à des yeux non exercés, et, de plus, c'est en cette matière, il faut le reconnaître, que les familles se montrent le plus souvent indifférentes ou négligentes. Mais il en est de l'hygiène comme de la morale ; si elle a ses exigences légitimes, elle peut aussi servir de prétexte à des exclusions arbitraires. Dans le cas où l'État se laisserait aller à suivre les inspirations de certains agents peu scrupuleux, il lui serait facile de supprimer virtuellement la liberté d'enseignement pour ceux dont il redouterait la concurrence, en multipliant ses exigences au point de vue sanitaire et en leur suscitant, à ce point de vue, des difficultés sans cesse renaissantes. En

cette matière plus encore qu'au point de vue de la moralité, le plus sûr moyen de prévenir de pareils abus est de ne pas confier le droit d'opposition à des fonctionnaires de l'enseignement public, toujours exposés, quelle que soit leur haute valeur personnelle, à passer pour juges et parties. Dans leur intérêt comme dans celui de tous, la meilleure solution consisterait certainement à laisser les hygiénistes juges des questions d'hygiène. Deux médecins choisis comme experts, l'un par l'administration, l'autre par l'établissement scolaire intéressé, et départagés au besoin par un tiers expert qu'ils désigneraient, sembleraient particulièrement aptes à statuer sur les difficultés que peut soulever, au point de vue sanitaire, l'ouverture d'une école. Ils seraient, en tous cas, moins exposés que personne au soupçon de partialité.

Que l'État ait un droit de contrôle préventif sur l'ouverture des écoles ou qu'il se borne à exercer une action répressive, il faut qu'il puisse en surveiller l'installation et l'enseignement et qu'il ait, sur elles, droit d'inspection à ce double point de vue. S'il peut être utile, en effet, de veiller à ce qu'aucune école ne s'ouvre sans être aménagée dans de bonnes conditions et confiée à des maîtres d'une compétence et d'une moralité reconnues, il est plus essentiel encore de s'assurer que ces conditions d'un bon fonctionnement se maintiennent, dans la suite, sans altération. L'inspection officielle est, dès lors, légitime, indispensable même. Mais il reste à savoir sur quels objets elle doit porter. Sur la moralité, d'abord, et sur l'hygiène : aucune difficulté, aucun doute à ce point de vue. En ce qui concerne l'enseignement lui-même, la question est beaucoup plus complexe. Les inspecteurs officiels peuvent difficilement s'abstenir, sans doute, de vérifier si, par sa nature, par son esprit, par le choix des sujets traités ou par les commentaires qui les complètent, l'instruction donnée aux élèves est ou non contraire aux bonnes mœurs. Encore que cette formule soit d'une élasticité dangereuse et qu'elle puisse dans la pratique, donner

lieu à maintes difficultés, parfois à maints abus, il est presque impossible en France de ne pas confier à l'État ce contrôle indispensable que les parents ne peuvent pas toujours exercer utilement eux-mêmes. Mais, dans beaucoup de législations, l'inspection de l'État n'est pas limitée aux bonnes mœurs : elle s'étend à d'autres objets. C'est ainsi que, d'après les lois françaises, les inspecteurs de l'État doivent s'assurer que, non seulement dans les écoles publiques, mais encore dans les écoles privées, l'enseignement ne contient rien de contraire à la constitution et aux lois.

Ce point, particulièrement délicat, mérite de retenir, quelques instants, l'attention. Est-il conforme, est-il contraire à la mission de l'État de faire porter sur de semblables matières son contrôle et son inspection ? Par une telle exigence ne sort-il pas de son rôle légitime ? L'État, dit-on, a pour premier droit et pour premier devoir de veiller à sa propre conservation dans l'intérêt même de la nation dont il est le représentant suprême et le suprême défenseur. Il peut donc, il doit même s'opposer à ce que l'on distribue aux enfants un enseignement qui, en affaiblissant dans leurs jeunes esprits le respect dû à la constitution et aux lois du pays, mettrait en péril, dans l'avenir, la tranquillité publique et la paix intérieure.

Rien de plus irréfutable, en apparence, qu'un tel raisonnement. Et cependant, à y regarder de près, ne voit-on pas que l'assertion sur laquelle il repose ne doit être ni absolument repoussée, ni admise sans restriction ? Que l'État ait pour devoir d'assurer sa propre conservation, qu'il serve en cela l'intérêt commun de la nation, on ne saurait le contester. Mais s'en suit-il que tout lui soit permis dans ce but et qu'il puisse non seulement s'opposer à tout acte, mais encore étouffer l'expression de toute opinion contraire à son principe ? S'il en était ainsi, ce n'est pas seulement dans la chaire de l'école, mais encore dans la presse, dans les réunions publiques, partout en un mot, qu'il faudrait empêcher la critique de la constitution et celle des lois. Pas une liberté

ne résisterait à l'application d'un pareil système, dont l'aboutissement nécessaire, fatal serait la dictature. Encore l'opinion que nous combattons peut-elle se défendre dans une certaine mesure, tout au moins se discuter quand il s'agit du principe même sur lequel repose l'État, de la pierre angulaire des institutions nationales. Mais les lois, les lois elles-mêmes, les lois ordinaires, peut-on songer à en interdire la discussion et la critique? Peut-on vouloir réduire au silence ceux qui en poursuivent la modification ou l'abrogation?

A cela l'on répond qu'il ne faut pas confondre l'enseignement avec les autres manifestations de la pensée humaine. Un citoyen peut être libre de censurer, devant d'autres citoyens, toutes les lois, même la loi constitutionnelle, et d'en provoquer le changement par tous les moyens légaux : ce n'est pas une raison pour que l'on se livre devant des enfants à des critiques ou à des discussions de cette nature : mêler les enfants aux dissentiments politiques des hommes faits serait une faute contre les enfants eux-mêmes, contre l'enseignement et contre la patrie.

Cela est vrai ; mais ceux qui font cette distinction absolument juste en elle-même oublient cependant deux choses. Ils oublient que l'enseignement n'est pas seulement primaire, qu'il est aussi secondaire et supérieur ; qu'il s'adresse non seulement à des enfants, mais à de jeunes hommes, quelquefois à des électeurs et qu'à l'égard de ceux-ci l'objection n'est pas valable. Ils oublient aussi qu'il faut se garder de confondre avec la politique proprement dite l'exposé, même critique, des diverses formes de gouvernement, des circonstances dans lesquelles elles se sont produites, des conditions de leur développement, des avantages et des inconvénients qu'elles peuvent présenter. Cela est si vrai que ceux-là même qui tiennent le plus à proscrire tout enseignement contraire à la constitution et aux lois, sont aussi ceux qui ont fait comprendre l'enseignement civique et l'histoire contemporaine dans le programme des écoles primaires. Or, qu'est-ce que l'enseignement civique sinon l'exposé et, dans la plupart

des cas, le panégyrique des institutions qui régissent le pays ? Et, quant à l'histoire contemporaine, peut-on l'apprendre sans étudier, sans comparer, par conséquent sans juger les régimes divers qui se sont succédé et les grandes lois qui constituent comme la charpente sociale de la nation ? On ne se fait faute, du reste, ni de cet exposé, ni de cet examen sans lesquels l'enseignement deviendrait, pour ainsi dire, impossible. Serait-ce donc que le commentaire élogieux de la constitution et des lois serait pour le moins autorisé, mais que la critique seule en serait condamnable ? Serait-ce que la liberté de l'enseignement consisterait, pour le maître, dans le droit de tout dire et de faire dans le domaine de la politique telles incursions qu'il voudrait, à la seule condition de ne parler de la constitution que pour l'admirer et de ne pas toucher à un iota des lois existantes ?

A notre avis, cette question doit être traitée dans un esprit plus large. Nous sommes de ceux qui voudraient voir la porte de l'école fermée, hermétiquement fermée à la politique proprement dite : *Maxima debetur puero reverentia*. Le respect dû à l'enfance ne permet pas d'admettre les politiciens à l'école. Mais, en dehors des rivalités de partis et des querelles de personnes, il est tout un vaste domaine de théories constitutionnelles ou législatives dans lequel l'enseignement public ou privé doit pouvoir s'exercer librement. Autrement, il faudrait fermer toutes les chaires de droit constitutionnel et, même à l'école primaire, se résigner à ne plus parler aux enfants des institutions de leur pays, ni de son histoire depuis 1789.

A vrai dire, il y a là surtout une question de mesure, — mesure dans la détermination du contrôle dévolu aux inspecteurs de l'État ; mesure, plus encore, dans la façon dont ceux-ci doivent remplir leur mission. Assurément il serait intolérable qu'une école fût transformée en une sorte de succursale de réunion publique ; que l'enfant y fût excité à la violation des lois, qu'on l'y mît dans la confiance des scandales dont le monde politique est trop souvent infecté ;

qu'il fût élevé dans le dédain du temps où il vit, dans le mépris du pays où il est né. Un tel enseignement serait un enseignement délétère, impie, que la justice elle-même, à défaut de l'inspection, aurait le droit de faire cesser. Mais on tomberait dans un autre abus, dans un autre excès si l'on prétendait, sous prétexte d'inspection, exercer un contrôle sur les opinions politiques des maîtres, si l'on voulait les empêcher d'émettre un avis indépendant sur toute question se rattachant de près ou de loin à la constitution et aux lois.

Suivant l'esprit, suivant la manière dont l'inspection sera exercée à ce point de vue, elle pourra être profitable à l'État, aux élèves, aux maîtres eux-mêmes, ou elle deviendra un instrument d'oppression et de tyrannie capable de réduire à néant la liberté de l'enseignement.

Ce n'est pas seulement, par une sorte de censure inquisitoriale des doctrines politiques et sociales des maîtres que cette liberté peut être mise en péril. Elle ne serait pas moins menacée par la minutie exagérée avec laquelle les inspecteurs de l'État s'acquitteraient de leur mandat. Légitime comme moyen de contrôle, l'inspection serait abusive si elle dégénérât en un moyen d'obstruction pédagogique. Admissible tant qu'elle porte sur la moralité, sur l'hygiène et, dans une certaine mesure, sur les tendances générales de l'enseignement, elle cesse de l'être dès qu'elle s'étend aux méthodes et aux programmes d'instruction, que chaque établissement doit rester libre d'adopter et d'appliquer suivant ses préférences et sous sa responsabilité exclusive. Elle deviendrait surtout odieuse si l'inspecteur officiel cherchait à profiter de son entrée dans l'école libre pour infirmer l'autorité du maître, pour en critiquer l'enseignement, pour troubler ou décourager les élèves. Avec quelque mauvaise volonté, il lui serait même possible, tout en se renfermant, en apparence, dans les limites de la plus stricte correction, d'entraver l'enseignement par des visites trop répétées et des investigations excessives. Tracer en cette matière une limite précise des

droits et des devoirs de l'inspection est certainement difficile. Toutefois, et sans entrer dans le détail, il semble que l'inspecteur peut, très légitimement, visiter l'établissement scolaire soumis à son contrôle, l'examiner au point de vue hygiénique et moral, procéder à une enquête si des faits délictueux lui sont dénoncés, assister aux leçons, se faire présenter les livres de classe et les cahiers : mais il excéderait son droit s'il interrogeait les élèves, s'il posait des questions au maître, s'il faisait porter son inspection sur la valeur littéraire ou scientifique de l'enseignement, sur le système pédagogique employé, sur les doctrines professées en tant qu'elles ne touchent ni à la morale, ni à l'ordre public, enfin et surtout s'il se permettait d'en faire la critique.

L'inspection terminée, quelle en devra être la sanction si elle a révélé des abus ou des illégalités ? La loi les déterminera suivant la gravité des cas. Ce sera tantôt un simple avertissement ou une réprimande, tantôt la suspension du maître pour un temps plus ou moins long, tantôt la fermeture momentanée ou définitive de l'établissement. Mais, quelle que soit la peine édictée, il est essentiel qu'elle ne soit jamais appliquée par l'inspecteur de l'État, ni par l'autorité administrative. Entre l'État enseignant et un particulier ou une association de simples particuliers, la justice veut que ce ne soit pas l'État qui prononce. Elle exige que la décision appartienne aux tribunaux du droit commun, juges naturels des questions qu'intéressent les biens, la personne et la liberté des simples citoyens. Elle demande que ces tribunaux ne s'en rapportent pas, sur les questions techniques que soulève l'hygiène, aux rapports et aux appréciations des inspecteurs officiels, mais qu'ils recourent toujours à une contre-enquête faite par les experts de l'administration contradictoirement avec ceux de l'établissement intéressé. Enfin, la fermeture d'une école libre ne doit jamais être ordonnée préventivement par décision de l'autorité administrative : sauf le cas de flagrant délit constaté par la justice, elle ne saurait avoir lieu qu'après procès et en vertu d'une sentence défini-

tive des tribunaux. Sans cette règle tutélaire, la liberté d'enseignement n'est qu'un vain mot.

Il y a, — comme on vient de le voir, — bien des façons de tuer les écoles libres. On peut les empêcher de naître par le refus d'autorisation ; on peut les empêcher de vivre en leur imposant des conditions trop rigoureuses d'existence ; on peut les empêcher de se développer, les menacer, les entraver par l'inspection : on peut aussi les réduire par la famine, en leur refusant les moyens de se procurer des ressources et en leur faisant une insoutenable concurrence à l'aide des écoles gratuites entretenues par l'État avec les fonds du budget.

IV

Il se pose la très grave et très délicate question de la gratuité de l'enseignement primaire, question que l'on a l'habitude de lier, de souder, pour ainsi dire, à celle de l'obligation, mais dont elle doit, à notre avis, demeurer entièrement distincte. Sans doute, elles sont connexes quand il s'agit des enfants pauvres, car il serait souverainement injuste, il serait presque barbare de forcer un indigent, qui n'a même pas de quoi nourrir sa famille, à prélever sur le pain de ses enfants la somme nécessaire pour payer leur écolage. Mais, en fait, cela n'a jamais existé et n'existera jamais. La gratuité restreinte a toujours été inscrite dans la loi et largement pratiquée en faveur des pères de famille reconnus incapables de payer les mois d'école. Cela est rationnel et juste ; cela satisfait au droit du père, qui a besoin d'avoir à sa disposition l'école nécessaire à l'éducation des siens ; cela satisfait aussi au droit et à l'intérêt de l'enfant, car, que l'écolage soit payé par ses parents ou par l'État, peu lui importe. en réalité, pourvu que l'école existe et qu'il la fréquente.

Aller plus loin, aller jusqu'à la gratuité absolue, c'est s'engager sur une pente dangereuse. La gratuité de l'enseignement n'est-elle point un premier pas, et un pas considéra-

ble dans la voie du socialisme ? Comment, en effet, à moins de proclamer la communauté des charges et des biens, admettre que l'État fasse supporter à la masse des citoyens une part plus élevée d'impôts, pour donner gratuitement l'éducation à des enfants dont les parents peuvent la payer ? Au point de vue de la justice, comment faire accepter que ceux qui envoient leurs enfants à une école libre, soient obligés de payer deux fois, comme pères, pour l'école dont ils usent et, comme contribuables, pour celles dont ils n'usent pas ? Comment surtout, sans porter atteinte à la morale et à l'esprit de famille, exonérer les parents de l'obligation salubre et sacrée d'élever leurs enfants ? Pense-t-on que l'école gratuite sera plus assidûment fréquentée que l'école payante ? Ce serait une singulière illusion, que dissipent et l'expérience des pays voisins et la nôtre, et la connaissance du caractère populaire. L'assiduité scolaire n'est-elle pas aussi grande, sinon plus grande, dans les écoles libres et payantes, que dans les écoles officielles et gratuites ? Personne ne s'en étonnera parmi ceux qu'ont vu de près le paysan et l'ouvrier, car on sait qu'il n'attache réellement de prix qu'à ce qu'il a payé. S'il doit acquitter une rétribution scolaire pour que son enfant aille à l'école, il veillera, selon son expression familière, à ce que son argent ne soit pas perdu et à ce que l'écolier soit assidu : peut-être s'en montrera-t-il moins soucieux, si l'école est gratuite.

On objecte, il est vrai, qu'il ne s'agit pas ici simplement d'un intérêt privé, mais bien d'un intérêt général. Il importe, dit-on, à la communauté des citoyens, à l'État que les enfants du peuple, soient instruits : il est, dès lors, équitable et logique que l'État assure le service public de l'instruction. Mais la réponse à cette objection est assez facile. Si elle était fondée, la seule solution logique serait la gratuité, non pas seulement de l'enseignement primaire, mais bien de l'enseignement intégral. S'il importe, en effet, à la société que tous les enfants du peuple sachent lire, écrire et compter, n'a-t-elle pas aussi un grand intérêt à ce que l'esprit des enfants des classes

moyennes et supérieures soit cultivé, à ce qu'ils deviennent de bons médecins, de savants ingénieurs, des généraux habiles, des magistrats instruits ? N'a-t-elle pas besoin, et un besoin absolu, de tous ces éléments de force, de richesse, de sécurité ? Bien rares, cependant, sont ceux qui réclament, au nom de l'intérêt social, la gratuité de l'instruction secondaire et de l'instruction supérieure. En fait, les partisans de la gratuité de l'instruction primaire, sans le savoir et sans le vouloir, touchent à ce point dangereux où commence le socialisme, où apparaît la funeste doctrine de l'État-providence, et ce motif devrait suffire à faire écarter leur thèse, alors même qu'elle n'encourrait pas d'autres critiques. Or, il est difficile de ne pas reconnaître que, si elle est condamnable, c'est surtout à cause de l'atteinte grave qu'elle porte à la liberté de l'enseignement. Ainsi que nous l'avons indiqué plus haut, elle rompt violemment l'équilibre entre l'enseignement officiel et l'enseignement privé ; elle fausse les conditions de la concurrence au détriment de celui-ci : d'un côté, en effet, elle met toutes les ressources du budget de l'État ; de l'autre, le faible produit des mois d'école et les libéralités, nécessairement limités, des particuliers. Encore la lutte pourrait-elle être acceptée si l'enseignement non officiel et la charité privée jouissaient, comme en Angleterre, comme aux États-Unis d'une complète et vraie liberté. Elle serait possible également si, comme cela se pratique dans certains pays étrangers, les subventions officielles étaient allouées par les soins des municipalités à toutes les écoles publiques ou privées réunissant les conditions de bonne tenue spécifiées par la loi, et réparties entre elles en proportion du nombre de leurs élèves. Rien de semblable, on le sait, n'existe en France. Les subventions officielles sont exclusivement réservées aux écoles de l'État et la liberté de la charité privée n'existe pas ; elle est surtout réduite au *minimum* quand il s'agit de collectivités, d'associations, même n'ayant pas le caractère de congrégations religieuses. Comment, dans ces conditions, les établissements de l'enseignement libre pourraient-ils se procurer les appuis matériels dont

ils ont besoin ? Comment seraient-ils assurés du lendemain ? et comment pourraient-ils lutter victorieusement contre la concurrence des écoles soldées par l'État ? Tant que la législation française n'aura pas été profondément remaniée, sur ce point, on ne saurait prétendre que la liberté d'enseignement existe réellement en France.

On objecte, il est vrai, le danger que pourrait présenter l'accumulation indéfinie de biens considérables entre les mains de personnes morales dispensées de toute autorisation ; on agite le spectre de la mainmorte. Sans vouloir examiner à fond cette question, il suffit de rappeler que la liberté de la charité privée, de même que la liberté testamentaire, existent dans tous les pays étrangers qui marchent à la tête de la civilisation, et qu'elles ne paraissent avoir entravé ni l'activité économique, ni le développement de la richesse, chez ces florissantes nations. Si elles ont besoin d'un correctif, elles l'ont trouvé dans deux sentiments, des plus puissants qui soient au cœur de l'homme : l'intérêt personnel et l'amour des parents pour leurs enfants. Les mêmes causes produiraient infailliblement les mêmes effets en France : il est même probable qu'elles y agiraient encore plus efficacement, les mœurs étant beaucoup moins favorables en France qu'en Angleterre ou en Amérique, à l'extension presque indéfinie des libéralités privées et à la fondation, sur une grande échelle, d'institutions charitables ou philanthropiques et surtout scolaires.

V

On vient d'examiner les attributions de l'État dans ses rapports avec l'enseignement libre au point de vue du contrôle qu'il est appelé à exercer sur les écoles non officielles. C'est là son rôle essentiel ; mais est-ce tout son rôle ? N'en a-t-il pas un autre ? Et, non content de surveiller l'éducation donnée par les simples particuliers, ne peut-il, ne doit-il pas

distribuer lui-même l'enseignement dans des établissements fondés et entretenus aux frais de la nation ?

C'est toute la question de l' « État maître d'école », de l'État enseignant qui se trouve ainsi posée. On sait à quelles discussions prolongées, à quelles controverses passionnées elle a donné naissance. Sans vouloir à aucun degré les réveiller, il est impossible, cependant, de laisser de côté ce grave problème. Il veut être examiné de sang-froid avec le plus d'impartialité possible, et sous un double aspect : au point de vue des principes et au point de vue des faits.

En principe, l'enseignement, pas plus que « l'éducation, » n'est une fonction nécessaire de l'État. Le rôle de celui-ci, — nous l'avons vu, — est de maintenir l'ordre, de rendre la justice et de défendre les faibles contre les abus de la force. À ce titre, il est pleinement autorisé à empêcher que les plus faibles de tous, c'est-à-dire les enfants, ne soient victimes soit de mauvais traitements, soit du défaut d'instruction, soit d'un enseignement corrupteur. Mais il ne s'en suit nullement qu'il ait lui-même mission d'enseigner les jeunes générations. La nature ne l'a pas fait éducateur. Elle a désigné pour ce rôle les auteurs de l'enfant, c'est-à-dire ses parents. Elle leur a donné les lumières, la tendresse et l'autorité nécessaires à l'accomplissement de cette œuvre ; elle leur en a imposé les charges pesantes et la responsabilité non moins lourde, et les lois positives n'ont fait, à ce point de vue, que conformer leurs prescriptions à celles de la loi naturelle.

Si d'autres que les parents prennent part à l'éducation de l'enfant, ce ne peut donc être que par délégation de la famille, comme ses représentants, en vertu d'un mandat spécial et toujours révocable. Il n'y a pas de droit qui puisse prévaloir contre celui de l'enfant, qui est d'être élevé par son père, ni contre celui de père, qui est d'élever son enfant.

L'État n'a pas, à ce point de vue, de privilège. S'il intervient comme puissance publique et en vertu de son droit propre pour défendre l'enfant contre les abus possibles de l'autorité

paternelle, il ne peut, au contraire, agir comme éducateur qu'en qualité de représentant, de cette même puissance paternelle. « En principe, l'État enseignant n'est que le mandataire du père de famille (1). » Il n'y a pas d'acte, législatif ou autre, qui puisse l'autoriser à s'emparer des enfants malgré leurs parents pour les façonner à son gré dans ses écoles : ils sont les leurs, ils ne sont pas les siens, et cette sorte de conscription des âmes par laquelle il prétendrait les leur arracher constituerait le plus abominable des attentats. Pareille loi serait sans valeur légale.

Toutefois, de ce que l'État ne doit pas imposer ses écoles, faut-il conclure qu'il ne peut en fonder pour les tenir à la disposition des familles ? Quelques esprits excellents l'ont soutenu et le soutiennent encore. Ils voudraient que l'enseignement fût exclusivement distribué par les soins des parents, des particuliers, des associations, laïques et religieuses, au besoin même dans des établissements dépendant des communes, — mais jamais par l'État. Non seulement, disent-ils, l'État ne peut avoir le monopole de l'éducation ; mais encore sa nature, son origine, sa constitution, ses fonctions s'opposent à ce qu'il joue le rôle d'éducateur. Il y est souverainement impropre. Création factice et contingente des hommes réunis en société, organisme politique essentiellement variable et passionné, il ne possède aucune des qualités requises pour cette mission si haute et si délicate de l'éducateur. Maniant des affaires plus que des esprits, servant des intérêts plus que des doctrines, il manque évidemment de l'impartialité et de la sérénité indispensables dans l'œuvre de l'éducation. L'idéal serait donc une société dans laquelle l'État n'aurait, en matière scolaire, que des droits de contrôle et de répression. Cet idéal est réalisé dans certains pays étrangers, où il n'existe pas d'enseignement d'État et où nous ne voyons pas que le sentiment national et l'ardeur du patriotisme en soient aucunement diminués. En France même, il

(1) Brunetière, *La liberté de l'enseignement*, p. 11.

a été réalisé, dans une certaine mesure, sous l'ancien régime, et il n'apparaît pas non plus que le génie littéraire et artistique de notre race ait eu à en souffrir.

Mais nous sommes bien loin et de l'ancienne France et des pays étrangers, même les plus voisins de nous. L'édifice scolaire antérieur à 1789 s'est écroulé sous les coups de la Révolution et un siècle entier de centralisation nous a singulièrement désappris l'initiative privée et la pratique de l'association libre. De plus, la main puissante de Napoléon I^{er} a créé, sous le nom d'Université, une corporation maintenant séculaire, qui n'était, dans sa pensée, qu'un instrument de règne, qui est devenue, grâce au mérite de ses membres, un instrument de civilisation et de progrès, et à laquelle il ne peut être question de toucher. Il y a là des circonstances de fait dont il n'est pas possible de ne pas tenir compte. On est d'autant plus obligé d'y avoir égard que l'on se trouve en présence de deux intérêts, de deux droits, non pas contraires, mais divers et aussi respectables l'un que l'autre : le droit du père, qui exige le maintien de la liberté d'enseignement ; le droit de l'enfant qui a besoin d'éducation et auquel doivent être assurés des moyens suffisants de la recevoir. Or, les trouverait-il en France si l'État fermait ses établissements scolaires ? L'enseignement libre serait-il en mesure d'y suppléer à lui seul ?

On fait remarquer, il est vrai, que, si l'enseignement libre ne peut, par ses seuls établissements, suffire aux besoins de l'enseignement, la faute en est à l'exclusion dont il a été frappé pendant près de soixante ans et qui a permis aux établissements de l'État de se créer une situation prépondérante, au point même de se rendre indispensables. Cela est vrai ; mais ce point n'a plus qu'un intérêt historique. Quelles que soient les causes de la situation actuelle, cette situation existe et le législateur doit nécessairement y conformer ses décisions et ses actes.

On dit encore, et avec non moins de raison, que l'État, du moment où il exerce le droit d'enseigner, se trouve dans

une situation privilégiée vis-à-vis des établissements scolaires libres : ceux-ci, en effet, n'ont pour subsister que les subventions des parents ou les libéralités des particuliers, tandis que l'État puise à pleines mains dans les caisses, non pas inépuisables, mais à coup sûr singulièrement riches, du Trésor public. Rien n'est plus exact, et il est certain que cette inégalité est précisément un des motifs pour lesquels on doit considérer comme l'idéal un état de choses dans lequel l'enseignement et l'éducation seraient exclusivement du domaine de l'initiative privée. Mais, ici encore, la question est de savoir si, en France et à l'heure actuelle, l'intérêt public exige que l'État continue, comme par le passé, à distribuer l'enseignement. Or, cet intérêt public ne paraît pas douteux.

En effet, de tous les services généraux et permanents nécessaires à une nation, l'enseignement, à tous ses degrés, est certainement l'un des plus considérables, l'un des plus élevés : et l'État, nous l'avons vu, compte, précisément, parmi ses attributions essentielles, celle d'accomplir les œuvres sociales dont les simples particuliers ne sauraient s'acquitter ou s'acquitteraient moins bien que lui. Aussi longtemps que l'initiative privée ne sera pas en état de pourvoir, par elle seule, au triple service de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, il sera donc d'intérêt public que l'État entretienne écoles, lycées et facultés.

On pourra dire qu'à l'heure actuelle la question ne se pose pas en ces termes, puisque le législateur, loin de préparer la substitution graduelle de l'initiative privée à l'action de l'État, travaille, au contraire, ouvertement à déloger l'enseignement libre des positions qu'il avait lentement occupées et à supprimer la liberté de l'enseignement. Cela est incontestable. Mais, comme on l'a dit dès le début de cette étude, elle n'est pas écrite en vue de la situation présente, qui est une situation violente, révolutionnaire et par là même momentanée, un état de guerre en dehors de toutes les règles de la raison, de la justice et du droit. On s'y propose sim-

plement de rechercher quelles devraient être, au lendemain de cette bourrasque, les relations normales de l'État, du père et de l'enfant, quelles pourraient être les conditions éventuelles d'un traité de paix entre la puissance publique et la puissance paternelle.

En se plaçant à ce point de vue, il est difficile d'admettre qu'en France l'État puisse, de longtemps, renoncer à son rôle d'éducateur, sous peine d'exposer une grande partie de la jeunesse à manquer d'instruction. Toutefois, nous pensons fermement que l'État devrait jouer ce rôle non pas de façon à le perpétuer et à l'étendre, mais, au contraire, de manière à le restreindre et à laisser, dès que cela serait possible, le champ libre à l'initiative privée. Nous pensons encore que, dans tous les cas, l'État doit se considérer, non comme une sorte de dictateur pédagogique, mais comme le délégué et le serviteur des familles et qu'il doit, comme instituteur de la jeunesse, s'abstenir scrupuleusement de tout ce qui pourrait porter atteinte à la liberté de conscience ou à la liberté des opinions.

Pour cela, diverses conditions semblent indispensables, qui sont encore bien loin d'être réalisées. Il faudrait que les familles eussent part aux choix des maîtres de leurs enfants, qu'elles fussent admises à dire leur mot sur les matières de l'enseignement, enfin que cet enseignement public fût, non pas la prédication d'une doctrine de l'État, mais l'exposé modéré de principes conformes aux croyances morales de l'humanité civilisée ainsi qu'aux inspirations du patriotisme et aux traditions nationales.

VI

La question du choix des maîtres de la jeunesse est une des plus graves qui se puissent poser en matière d'enseignement. Elle intéresse au plus haut degré l'avenir de l'enfant et la liberté de la famille. L'État, en effet, ne viole pas seulement

la liberté des pères en interdisant l'ouverture de nouvelles écoles libres ou en fermant celles qui existent : il lui porte une atteinte non moins sérieuse en s'arrogeant exclusivement, dans un intérêt politique, la désignation des maîtres. Éducateur de son fils de par le droit du sang et le don de la vie, le père a pour prérogative d'élever son enfant soit lui-même, soit par le ministère des maîtres, publics ou privés, auxquels il aura délégué ses pouvoirs. Il faut donc qu'il ait la faculté de choisir ces maîtres ou directement, ou par l'intermédiaire de ses représentants, qu'il puisse toujours leur confier son enfant ou le leur retirer pour le donner à d'autres et que, si l'option n'est pas possible, il ne soit pas étranger à la désignation du maître unique et obligatoire.

Appliquons ces principes aux divers ordres d'enseignement.

Dans l'enseignement supérieur, dans l'enseignement secondaire, la liberté du père de famille est relativement facile à sauvegarder. D'abord, ces deux ordres d'enseignement n'ont pas un caractère d'obligation universelle : en outre, les établissements qui le distribuent étaient, jusqu'à présent du moins, nombreux et répartis sur tout le territoire de sorte que pour une même matière, il y avait souvent plusieurs professeurs entre lesquels les parents pouvaient opter. Les familles seraient, d'ailleurs, presque toujours, absolument incompetentes et dans l'impossibilité matérielle de se concerter si elles avaient à donner un avis sur le choix d'un professeur de lycée ou de faculté. Pour qu'elles aient satisfaction, il suffit que la loi ne mette pas obstacle à la création de collèges ou de facultés indépendantes de l'État et qu'aucune prohibition détournée ne vienne indirectement annuler ou restreindre la liberté du père de famille.

Il n'en va pas de même pour l'école primaire. Là le problème est beaucoup plus complexe, car, d'une part, l'enseignement primaire est obligatoire et, d'autre part, la liberté de cet enseignement, même inscrite dans la loi et scrupuleusement respectée, ne suffit pas toujours pour que le père soit libre, en fait, de choisir à son gré l'éducateur de

ses enfants. Il arrive, très souvent, en effet, que, dans une commune, il n'existe et ne peut exister qu'une seule école, qui est l'école officielle. Que restera-t-il, dès lors, du droit du père de famille, s'il n'a pu intervenir, en aucune façon, dans la désignation de l'instituteur ou de l'institutrice unique tenant exclusivement ses pouvoirs de l'État, et peut-être en opposition absolue avec les parents dont les enfants lui sont forcément confiés ?

Comment éviter ce grave inconvénient ? Le législateur français s'en est fréquemment préoccupé. Dans l'ancienne France, comme on l'a vu, le maître d'école était souvent désigné, parmi les candidats approuvés, par les suffrages des chefs de famille habitant la paroisse ou d'examineurs qu'ils avaient désignés. La loi du 27 brumaire an III, bien que votée par la Convention, confirma, sur ce point, les traditions de l'ancien régime en en généralisant l'application : d'après ses dispositions, les instituteurs et institutrices étaient élus par un jury composé de trois membres désignés par l'administration du district et pris, en dehors de celle-ci, « parmi les pères de famille ». Sous le Consulat (loi du 11 floréal an X), leur nomination est remise aux maires et aux conseils municipaux. La Restauration la confie au recteur, sur présentation du maire et du curé, et après avis du comité cantonal (ordonnance du 29 février 1816) : en 1828, une nouvelle ordonnance, en date du 21 avril, investit l'évêque diocésain du droit de délivrer aux candidats munis de brevets l'autorisation spéciale d'exercer. Avec la Révolution de 1830, l'intervention du clergé est supprimée : les instituteurs et institutrices sont nommés par le comité d'arrondissement, après avis du conseil municipal, et reçoivent l'investiture ministérielle. La loi de 1850 réduit les pouvoirs de l'autorité universitaire et accroît ceux de la municipalité : le droit de nomination est confié au conseil municipal, après choix fait, soit sur une liste d'admissibilité et d'avancement dressée chaque année par le conseil départemental, soit sur la présentation des supérieurs, pour les membres des asso-

ciations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi ou reconnues comme établissements d'utilité publique. C'était là un essai de liberté, insuffisant sans doute, mais pourtant méritoire : le coup d'État y mit fin brusquement : et c'est aux préfets que les lois de l'Empire confièrent le droit de nommer, de suspendre et de révoquer les instituteurs publics.

On s'attendait à ce que la loi du 30 octobre 1886, qui a réformé l'organisation de l'enseignement primaire, abolît les lois de 1852 et 1854 et confiât la désignation des instituteurs primaires, sinon aux pères de famille, du moins à l'autorité universitaire. On sait qu'il n'en fut rien : c'est toujours le préfet qui nomme les instituteurs : il est astreint seulement à les choisir sur la liste dressée après concours par le conseil départemental de l'Instruction publique et sur la présentation de l'inspecteur d'Académie. Mais ce fonctionnaire, essentiellement politique, n'en reste pas moins maître de la nomination, maître de la suspension, maître de la révocation. Quant aux familles, elles ne sont, à aucun degré, appelées à intervenir, ni même consultées. La législation impériale, dont celle de 1886 n'est que la reproduction atténuée, ne saurait trouver de défenseurs parmi les vrais amis de l'instruction : elle était purement et simplement un arme de combat dans l'arsenal césarien, et le moins que l'on eût pu et dû faire, eût été de transférer les droits de nomination, de suspension et de révocation du préfet au recteur, sur la proposition de l'inspecteur d'Académie, le conseil municipal entendu ; mais ni cette combinaison, ni aucune de celles qui ont été essayées depuis le commencement de ce siècle ne semble, cependant, satisfaisante. Les plus modérées et les meilleures dénotent une confiance peut-être excessive dans la sagesse des autorités municipales. Nulle part, sauf dans la loi de l'an III, on ne trouve trace de cette préoccupation qui devrait être dominante chez tout législateur scolaire : préoccupation de l'intérêt de l'enfant et des droits du père de famille, qui ne s'en séparent pas.

Et cependant, ce n'est ni au préfet, agent politique, ni au conseil municipal dominé souvent par les préoccupations électorales les plus mesquines, ni même au recteur seul, qu'il peut appartenir de décider de l'avenir des enfants par le choix du maître appelé à les élever. En matière aussi grave, on ne saurait tolérer l'intrusion de la politique, ni présumer les intentions des intéressés. C'est aux pères de famille d'élire eux-mêmes et parmi eux des délégués spéciaux qui, constitués en conseil scolaire, procéderaient, sur les propositions ou sur l'avis de l'inspecteur primaire, au choix, à la suspension, à la révocation de l'instituteur et à la gestion des intérêts scolaires de la commune. La loi devrait seulement veiller à ce que le maître ainsi désigné possédât l'instruction nécessaire pour enseigner. Il suffirait pour cela qu'elle obligeât les conseils scolaires à choisir les instituteurs parmi les candidats munis du brevet de capacité et ayant fait, dans les limites de l'arrondissement, un stage suffisamment prolongé.

Cette institution des conseils scolaires est une de celles qui méritent le plus l'attention et qui pourraient le plus utilement recevoir une large extension dans l'intérêt de l'enseignement primaire. C'est grâce à eux que, dans les pays qui nous entourent et qui ont su appliquer à la pratique quotidienne de la vie publique les saines notions de la liberté, on a organisé, en dehors et à côté de l'État, la direction des écoles. Chaque commune a son « conseil scolaire », composé en partie de membres-nés (maire, curé ou pasteur) et en majorité de délégués électifs des pères de famille. À ce conseil appartiennent non seulement la nomination, la suspension et la révocation des instituteurs et institutrices, mais encore la fixation de leurs traitements, la répartition des subventions scolaires et la surveillance quotidienne de l'école. L'État n'intervient, soit dans l'école communale, soit dans les écoles libres, que pour exercer un contrôle supérieur au point de vue hygiénique et moral.

Pourquoi n'essaierait-on pas de naturaliser en France cette

institution des conseils scolaires, qui a si bien réussi chez nos voisins de Suisse et de Belgique, comme aux États-Unis? Pourquoi, à côté de chaque conseil municipal, ne verrions-nous pas fonctionner un conseil spécial où siègeraient, avec le maire, trois, cinq ou sept délégués élus chaque année par les pères de famille et les veuves, mères de famille, domiciliés dans la commune? Croit-on qu'un conseil de ce genre n'apporterait pas à l'accomplissement de la tâche qui lui serait confiée et dont le succès l'intéresserait directement, un autre zèle et une autre impartialité que le conseil municipal? Croit-on que son contrôle presque permanent sur l'école ne serait pas plus efficace que la visite rapide et rare des inspecteurs primaires? Ce serait à lui de veiller sur l'école au point de vue de la salubrité des bâtiments et de la moralité du maître; à lui de provoquer l'intervention de l'autorité judiciaire, en cas de désordres flagrants ou de graves soupçons; à lui de demander au conseil municipal ou au conseil général les crédits nécessaires soit pour la création de nouvelles écoles, soit pour l'entretien de celles qui existent déjà; à lui enfin de s'assurer que les programmes officiels seraient exactement suivis.

Cette question des programmes scolaires et de leur application dans l'enseignement primaire est aussi, — comme on l'a dit plus haut, — une de celles qui intéressent le plus les familles. Il n'est pas rationnel, il n'est pas juste qu'elles soient, en cette matière, réduites à l'impuissance et condamnées à un rôle purement passif. Il ne suffit pas que le père sache à quel instituteur est confié son fils; il faut encore qu'il sache ce que cet instituteur lui apprend et, au besoin, qu'il puisse dans une certaine mesure, faire prévaloir ses vues en ce qui concerne l'objet de cet enseignement. C'est là une conséquence directe et logique de ce principe que le chef de famille reste l'éducateur de ses enfants et que l'instituteur, même officiel, est simplement son délégué.

Sans doute l'école tenue par l'État doit avoir, comme tout établissement scolaire, son programme, son plan d'études,

et il ne peut appartenir au père de la modifier dans ses parties fondamentales. Il ne saurait, par exemple, exiger que l'on néglige aucune des matières essentielles dont l'indispensable étude est la raison d'être de l'enseignement obligatoire ; il ne lui appartient pas de demander, par exemple, que la lecture, l'écriture ou le calcul ne soient pas enseignés à ses enfants. Mais, dans la partie facultative du programme, il est évident qu'il doit ou plutôt que l'ensemble des pères de famille d'une même commune doit pouvoir choisir. Ainsi, dans un village, ils pourront demander qu'une place spéciale soit faite à l'enseignement agricole, et, suivant le pays, à telle ou telle branche de l'agriculture ; ailleurs, que leurs filles reçoivent un sérieux enseignement ménager, et ainsi de suite. Ce sont autant de points sur lesquels des conseils scolaires, composés de délégués pères de famille, pourraient délibérer utilement et prendre des décisions dont l'application locale compléterait heureusement le programme général et officiel.

Enfin, pourquoi refuserait-on aux parents la faculté de faire donner, dans l'école même, en dehors des heures de classe, une instruction religieuse confessionnelle à leurs enfants, soit par un ministre du culte, soit par toute autre personne ? Et, s'ils demandaient que le temps nécessaire pour recevoir cet enseignement fût laissé aux élèves, pourrait-on méconnaître leur volonté sans violation manifeste de la liberté de conscience ?

Celle-ci ne recevrait pas une moindre atteinte, le droit de l'enfant ne serait pas moins lésé si l'instituteur de l'État prétendait faire de sa chaire une tribune et de son enseignement un moyen de propagande en faveur d'une thèse politique, sociale ou autre. Il manquerait ainsi au premier de ses devoirs, qui est le respect de l'enfance. Il manquerait aussi à ses obligations envers les parents, dont il ne doit jamais oublier qu'il est le représentant et le mandataire. Par cela seul qu'il a l'honneur d'être l'éducateur de la jeunesse, tout instituteur est tenu à la plus grande réserve, à l'impartialité

la plus exemplaire, à la neutralité politique la plus absolue. Il est l'homme de tous et doit, dès lors, éviter avec soin toutes les controverses passionnées, toutes les violences de langage ou d'attitude. Combien ce devoir n'est-il plus impérieux encore pour l'instituteur public, qui est le plus souvent le seul de la commune et auquel son caractère officiel fait une loi de respecter toutes les convictions, de ne pas troubler les faibles intelligences et les tendres consciences de ses élèves en les mêlant imprudemment au conflit des opinions et des croyances !

Mais, dira-t-on, c'est donc à la neutralité absolue que l'on prétend condamner l'État, alors qu'autour de lui toutes les communions religieuses, tous les partis politiques pourraient avoir leurs écoles où cette neutralité idéale ne serait jamais observée ? Tout le monde aurait sa doctrine : l'État seul serait condamné à n'en avoir pas ou, tout au moins, à la taire !

Telle n'est pas notre pensée. On peut fort bien admettre que l'État ait des principes, et il est même nécessaire qu'il en ait. Il peut encore avoir, ou plutôt adopter, certaines doctrines sur les grandes questions qui, dans tous les siècles, ont préoccupé l'humanité ; mais il serait dangereux pour la liberté et pour l'État lui-même qu'il y eût une doctrine d'État formulée, édictée par lui, enseignée comme telle, propagée comme telle dans les établissements scolaires placés sous son autorité. La puissance publique ne devrait jamais être mise au service d'une thèse ou d'un parti, surtout à l'école. La doctrine que l'État y enseigne doit être la résultante des idées maîtresses qui constituent comme le fond du génie national ; elle peut et doit s'inspirer de l'idée du devoir envers soi-même, envers les autres hommes et envers Dieu, de l'amour de la famille et de la patrie, de tout ce qui peut grandir, élever et fortifier les âmes, de tout ce qui est admis par l'immense majorité du genre humain et par tous les parents dignes de ce nom. En professant une telle doctrine, l'État est assuré de ne soulever aucune protestation sérieuse et de ne froisser aucune conscience, car il reste dans

son droit et dans son devoir d'éducateur libéral et généreux, de représentant fidèle des familles ; il ne sort pas de son rôle d'arbitre suprême et de protecteur impartial de tous les citoyens.

C'est le procédé le plus honnête, le seul honnête, à vrai dire, en matière d'éducation : c'est aussi le plus habile. Par cette attitude digne et modérée, l'État inspire, en effet, une confiance que la conduite opposée lui ferait perdre. Il attire et retient sous sa direction des enfants, que les familles ne lui confieraient jamais s'il prenait des allures de sectaire, ou qu'elles élèveraient tout au moins dans le mépris et l'aversion du régime tyrannique sous lequel la nécessité les obligerait à courber la tête.

Tels sont les principes généraux qui semblent dominer cette question délicate. Si l'on descend dans le détail de la pratique pédagogique, on s'aperçoit que les résultats du système adopté varient sensiblement suivant l'ordre d'enseignement auquel il s'applique ; on reconnaît aussi qu'en cette matière comme en tant d'autres, tout dépend des hommes chargés de faire fonctionner les institutions et de l'esprit qui les anime. Il est certain, par exemple, que, si l'État proprement dit, le gouvernement avec ses assemblées politiques et ses ministres représentants d'un parti, est souverainement inapte à la rédaction des programmes d'enseignement et à la détermination des doctrines dont l'instruction publique doit s'inspirer, il n'en est pas de même d'un corps spécial, permanent et technique auquel il délègue ses pouvoirs en matière d'enseignement. Si ce corps a une existence indépendante et une forte autonomie, s'il présente au point de vue du recrutement des garanties sérieuses, s'il est soumis à des règlements tutélaires, si ses membres, bien que fonctionnaires, jouissent d'une sorte d'inamovibilité, il a toutes chances de demeurer, du moins en général, en dehors et au-dessus des orages de la politique ; il peut rendre et il a rendu, en effet, des services éminents.

Une telle corporation, même sans le monopole pédago-

gique, tiendra toujours une place considérable dans un pays et elle sera en mesure d'exercer une influence bienfaisante si sa puissance est limitée et tempérée, comme il convient, par la liberté de l'enseignement. Elle pourra avoir ses principes, ses méthodes et ses doctrines ; elle pourra professer ces doctrines ; mais on ne doit pas se dissimuler que le mode de propagation de ces doctrines, aussi bien que les conséquences de cette propagation, varieront considérablement suivant le milieu dans lequel elle s'effectuera. On ne comprendrait pas, par exemple, l'enseignement supérieur, soit libre, soit officiel, sans un exposé complet des doctrines en présence dans les diverses branches des connaissances humaines qui font l'objet des cours, sans la discussion de ces doctrines et sans des conclusions personnelles au professeur. Cette discussion et cette affirmation des doctrines constituent la partie essentielle de cet enseignement ; et, d'ailleurs, l'âge comme la préparation antérieure des auditeurs, non moins que la valeur intellectuelle et morale des maîtres, atténuent, en général, dans une large mesure, les inconvénients que peut présenter l'im-mixtion plus ou moins directe de l'État dans l'enseignement.

Ces inconvénients peuvent être autrement sensibles dans les lycées, et les professeurs y ont pour devoir de se montrer beaucoup plus sobres, beaucoup plus circonspects dans l'exposé de leurs théories ou de leurs doctrines sur les questions controversées, en s'en tenant de préférence aux faits acquis et aux notions indiscutables.

Quant à l'école primaire, il est évident que l'enseignement d'une doctrine d'État y présenterait les inconvénients les plus graves et y constituerait un abus manifeste. Là, en effet, les éducateurs sont des maîtres amovibles, dépendant de fonctionnaires politiques, n'ayant ni la même position sociale, ni la même culture intellectuelle que les professeurs de lycée ou de faculté, par conséquent moins capables d'impartialité, plus exposés à abuser de leur autorité, plus enclins à mettre leur enseignement au service, soit de leurs propres passions, soit de celles de leurs amis et à prétendre imposer,

comme doctrine d'État celle d'un parti politique. Si l'on songe, en outre, qu'ils s'adressent à de tout jeunes enfants, sortis des rangs du peuple, on comprend de quelle influence ils disposent, quel mal ils peuvent causer par un enseignement partial ou passionné. Il importe donc que, sous aucun prétexte, le gouvernement ne laisse ses instituteurs dénaturer ainsi l'instruction qu'ils ont mission de donner aux petits enfants ; il importe surtout qu'il ne les y encourage et ne les y incite pas en promulguant une doctrine d'État et une sorte de *credo* officiel qu'ils seraient chargés d'enseigner.

Une dernière question se pose qui a longtemps passionné l'opinion publique et qui, en effet, intéresse à un haut degré la liberté des pères de famille : c'est celle de la collation des grades universitaires, et surtout de leur valeur au point de vue de l'admission dans les carrières publiques.

On connaît les deux thèses en présence et les longs débats auxquels elles ont servi de thème. D'après les uns, le seul système admissible est celui qui s'applique, en France depuis 1880 et suivant lequel tous les candidats, quelle que soit leur origine, subissent leurs examens devant des jurys où siègent seuls des professeurs de l'État. La collation d'un grade, la délivrance d'un parchemin à la possession duquel certaines prérogatives sont attachées et qui donne accès dans les carrières publiques, est, disent-ils, par excellence, un acte de souveraineté au partage duquel l'État ne saurait, sans abdiquer, admettre aucun citoyen. Dans le camp adverse, on répond que le diplôme est, avant tout, la constatation de l'instruction reçue, de la science acquise, et que, selon toute raison, selon toute justice, les maîtres qui ont donné l'enseignement sont naturellement appelés à en juger et à en attester le résultat : aussi, tandis que les plus modérés se contenteraient du retour au système transactionnel établi par la loi de 1875, les plus ardents et les plus logiques réclament-ils, pour les facultés libres, le droit de délivrer directement des diplômes, sans intervention de l'État, ni de ses délégués.

A vrai dire, chacun des deux partis a raison, suivant le point de vue sous lequel on envisage la question. La difficulté tient à ce que le diplôme a un caractère double, mixte, en quelque sorte, à ce qu'il est essentiellement un certificat d'études et, en même temps, un titre indispensable d'admission dans certaines carrières et même un titre à la dispense du service militaire. Comme certificat d'études, il serait naturel qu'il émanât des professeurs qui ont instruit l'élève, qui ont pu suivre son travail et ses progrès ; comme titre d'admission, il paraît rationnel qu'il soit délivré par l'État (1). Aussi semble-t-il qu'il y aurait lieu de distinguer deux choses jusqu'à présent confondues à tort. On pourrait laisser aux facultés libres ou officielles le droit de constater en toute indépendance les études accomplies et le degré de science acquis par les candidats et réserver à l'État la délivrance des diplômes qui ouvrent à leurs titulaires l'accès des carrières publiques ou des professions libérales.

V

Il y aurait encore bien d'autres points à examiner si l'on voulait étudier à fond, et dans tous ses détails, cette grave et difficile question de la liberté d'enseignement. Dans ce modeste essai, on s'est proposé simplement de résumer les deux thèses opposées, celle de la liberté, celle de l'étatisme scolaire. On a voulu, au milieu du conflit, dans le fracas et la fumée de la bataille, rappeler les précédents et les principes, indiquer ce qu'a été, dans le passé, la liberté de l'enseignement, ce qu'elle est dans les pays étrangers, ce qu'elle devrait être, à l'heure actuelle, en France.

Celui qui aura bien voulu nous suivre dans nos trop longs développements sera peut-être arrivé, comme nous, à cette

(1) Il en est de même pour la dispense du service militaire ; mais cette question ne présente plus guère l'intérêt pratique.

conclusion que la liberté d'enseignement est, en somme, d'institution relativement récente, du moins en France. L'antiquité classique ne l'a pas connue. Le christianisme en a posé le principe en ordonnant le respect de l'enfant et en affirmant, en face de la toute-puissance des Césars, les droits imprescriptibles de la conscience. Le moyen âge ne l'a pratiquée que sous la tutelle et la direction ecclésiastiques ; la monarchie des derniers siècles ne l'a permise qu'avec privilège du roi. Tout au plus, dans quelques villages d'ancien régime, voyons-nous les pères de famille choisir le *magister* ; mais l'enseignement, à tous les autres degrés, dépend du bon plaisir royal et de celui des Parlements. C'est à la Révolution qu'il était réservé d'inscrire dans la loi le principe de la liberté d'enseignement, tout en violant en fait cette liberté comme jamais peut-être ne l'avait encore fait aucun autre gouvernement, et d'exalter avec emphase la dignité de l'instituteur et les bienfaits de l'instruction, tout en ruinant la plupart des établissements scolaires. Mais les ruines furent relevées et le principe demeura. En vain Napoléon I^{er} chercha-t-il, par l'établissement du monopole universitaire, à enregimenter moralement l'enfance : la liberté d'enseignement fut une des conquêtes du XIX^e siècle. Reconnue par la Constitution de l'an III et par la loi de brumaire, an IV, promise par la Charte de 1830, proclamée par la Constitution de 1848, elle est définitivement organisée en France par la loi de 1850 pour l'enseignement primaire et secondaire et par la loi de 1875 pour l'enseignement supérieur : pour qu'elle fût remise en question de nos jours, il a fallu le déchaînement actuel de toutes les intolérances et de toutes les haines antireligieuses.

Portant ensuite nos regards au dehors, nous avons vu comment, chez les peuples les plus civilisés, les plus prospères et les plus puissants des deux mondes, la liberté d'enseignement est un fait définitivement entré dans les mœurs comme dans les lois. Partout, sans doute, un droit d'inspection et de surveillance plus ou moins étendu appartient à

l'État : mais nulle part, pour ainsi dire, on ne songe à contester à un citoyen le droit de tenir une école de quelque ordre qu'elle soit, ni à un père le droit de faire élever son enfant par un maître de son choix.

Abordant enfin la partie théorique et doctrinale de notre sujet, nous avons cru reconnaître que les attentats accomplis ou médités contre la liberté de l'enseignement provenaient tous d'une fausse conception de la nature et de la mission de l'État : nous avons cherché à démontrer que les principes directeurs en cette matière doivent découler non de la discussion de théories abstraites, mais de l'examen des faits, d'une étude attentive des relations que la nature a établies entre l'enfant et son père, entre le père et l'État. Le but de l'éducation étant essentiellement le bien de l'enfant, ses besoins physiques et moraux, origine et mesure de ses droits, constituent en même temps le *criterium* le plus certain pour déterminer les limites naturelles des droits de la famille et des droits de l'État dans le domaine de l'éducation. C'est en partant de ce principe que nous avons passé en revue, à toutes les phases de l'éducation, les solutions proposées par les deux écoles en présence : celle qui prétend donner tous les droits à l'État et celle qui ne lui en reconnaît aucun.

Entre ces deux systèmes absolus et inconciliables, la vérité nous paraît être dans un système intermédiaire qui, sans exclure complètement l'État du domaine de l'enseignement, respecte cependant le droit primordial et supérieur de la famille et reconnaît aux parents, non par une concession de la loi, mais par le droit du sang, leur éminente qualité d'éducateurs-nés, d'éducateurs par excellence. A côté de ce droit naturel en existe un autre, non moins inviolable : celui qu'a tout homme non seulement de penser librement, mais encore d'exprimer, d'affirmer, de propager sa pensée, ses découvertes, ses convictions et ses croyances, et c'est là le second fondement de la liberté d'enseignement.

Toutefois on se tromperait si l'on écoutait certains théoriciens à outrance, — mais peu dangereux assurément à

l'heure actuelle, — qui repoussent toute intervention de l'État et réclament pour les citoyens, en matière d'enseignement comme en toute chose, la liberté absolue. L'État paraît avoir à jouer, dans le domaine de l'instruction, un rôle aussi considérable que légitime. Il est d'abord, en quelque sorte, le juge du camp, l'arbitre chargé d'assurer le respect de la loi, de réprimer les écarts des particuliers, de maintenir égales entre eux les conditions d'une libre et loyale concurrence. Il doit, de plus, suppléer, par l'exercice de son pouvoir collectif, à l'insuffisance constatée de l'initiative individuelle. De là, son droit de surveiller les écoles libres, d'entretenir des écoles officielles et d'obliger les pères de famille à faire donner l'éducation primaire à leurs enfants. Dans ces limites, l'État peut légitimement intervenir, comme gardien de l'ordre et de la morale publique, comme défenseur des grands intérêts communs du pays, enfin, comme protecteur naturel des enfants, des mineurs, des incapables. Mais, s'il prétend faire plus, s'il veut se constituer juge des méthodes d'éducation, imposer ou proscrire une doctrine, se substituer aux pères de famille, rendre ses propres écoles obligatoires, interdire ou entraver l'enseignement libre, il commet, selon le mot de Talleyrand, un crime d'abord, et plus qu'un crime, une faute. Non seulement il viole les droits les plus saints, il cherche à briser ou à relâcher les liens les plus sacrés que Dieu et la nature aient établis entre les hommes ; mais encore il s'engage dans une série de difficultés et de conflits, où il risque de devenir aussi ridicule qu'odieux, de subir d'irréparables échecs ou de remporter une victoire plus lamentable qu'une défaite. Rien n'est fort comme un père, comme une mère défendant son enfant, rien n'est impénétrable et insaisissable comme la conscience : rappeler de telles vérités serait répéter inutilement un lien commun si, à l'heure actuelle, on ne paraissait les avoir singulièrement oubliées.

Nous avons, en effet, pour adversaires des hommes politiques dont la suprême ambition est de renouveler, au xx^e

siècle, les théories des monarques de droit divin sur l'éducation et les procédés de Louis XIV. Il ne faut point se lasser de leur rappeler que la Révolution de 1789 a eu lieu. Il faut leur redire avec M. Brunetière : « Nous ne saurions tolérer ce sophisme qui consiste à s'armer contre le droit d'enseigner, des principes que l'on va chercher dans l'arsenal des usages ou des lois de l'ancien régime. La jurisprudence des Parlements ou du Conseil du roi n'a ici rien à voir. Êtes-vous prêt, comme disait l'autre, à ne parler dans vos journaux, sous l'inspection de deux ou trois censeurs, de « quoi que ce soit qui tienne à quelque chose » ? Songez-vous à rétablir, non seulement le Parlement et le Roi, mais aussi la Bastille, ou à faire brûler, sur le grand escalier du Palais de Justice, par la main du bourreau, les livres « scandaleux » et les feuilles « blasphématoires » ? Alors, oui, dans ce cas, causons et rendons à l'État, si vous le voulez, les droits dont vous prétendez qu'il ne saurait se passer. Mais sinon, résignez-vous ; n'imposez pas à l'éducateur, quelque doctrine qu'il enseigne, les contraintes que vous n'imposez pas à l'écrivain ou au journaliste : et reconnaissez que les mêmes jeux de la fortune ou des révolutions qui ont fondé la liberté de la presse ont également fondé, sur les mêmes principes, le droit ou la liberté d'enseigner (1).

Justice, liberté, patriotisme, tout commande de résister sans faiblir à ces continuateurs inattendus de l'ancien régime. S'ils allèguent la prétendue nécessité de conserver ou de rétablir l'unité morale de la France, il faut leur répondre, avec le même orateur : « L'unité morale ne se fonde point par la violence ou par la force, mais sur l'accord des volontés et des cœurs (2). » L'unité dont on nous parle et à laquelle on prétendrait sacrifier parents et enfants, c'est l'unité dans la servitude. En vérité, il faudrait plaindre la France si son unité morale était si facile à mettre en péril et si elle ne pou-

(1) *La liberté de l'enseignement*, p. 7.

(2) *Ibid.*, p. 16.

vait être maintenue que par la violation des droits les plus respectables, par l'oppression des familles et des consciences ! Se flatte-t-on de faire croire que cette unité morale tienne à l'esprit dont peuvent être animés quelques milliers de maîtres ? Sans doute, s'ils étaient assez oublieux de leurs devoirs pour prêcher contre leur pays, pour inspirer à leurs élèves la haine et le mépris de leur patrie, il y aurait lieu de s'émouvoir et de sévir. Mais il n'en est rien. Des faits éclatants ont assez glorieusement prouvé qu'au jour du péril tous les enfants de la France ne font qu'un pour sa défense et que, sur les champs de bataille, les anciens élèves de l'enseignement libre ne le céderait, ni comme dévouement, ni comme héroïsme, à ceux des écoles de l'État.

Ce que l'on reproche tout bas aux élèves de l'enseignement libre, ce n'est pas de manquer de patriotisme, c'est peut-être de manquer d'admiration pour certains hommes d'État, pour certains systèmes et certaines pratiques de gouvernement. Mais cela ne serait-il plus permis ? Serait-il donc nécessaire à l'unité morale de la France que tous les jeunes Français fussent élevés dans l'admiration des pouvoirs publics et que les nuances d'opinion disparussent ? Doit-on, sous peine de péril national, supprimer toute opposition ? Croit-on assurer la puissance et la grandeur du pays en coulant, pour ainsi dire, tous les enfants dans le même moule, en les élevant suivant une méthode uniforme, en leur apprenant à juger de même tous les événements de notre histoire, à penser de même sur tous les problèmes philosophiques ? Considérons les nations vraiment libres : nous reconnaitrons, au contraire, qu'elles tolèrent, dans les écoles comme dans les collèges, comme dans les universités, la libre exposition des doctrines les plus divergentes, l'emploi des méthodes les plus opposées : elles voient avec raison dans cette liberté le fondement et la garantie de toutes les autres. Quant aux peuples qui laisseraient imposer à leurs enfants le joug d'une éducation absolument uniforme et étouffer dans son germe toute indépendance de pensée, ils auraient, sans doute, une

grande unité morale : celle d'un troupeau d'ilotes ou d'une bande d'esclaves. Les insensés qui les auraient soumis à ce régime auraient bien, en effet, réalisé l'unité ; mais ce serait l'unité dans la mort.

Pour faire justice d'une telle tentative il faut compter sur le temps et sur le réveil du bon sens populaire ; et l'on peut se contenter d'appeler sur ses auteurs, pour unique châtiment, la risée publique. On doit souhaiter seulement qu'ils n'aient pas le temps de pousser trop à fond leur déplorable expérience ; on doit le souhaiter moins encore pour la liberté que dans l'intérêt de l'État et de la patrie. En troublant la France quand elle est si affamée de repos, en la divisant quand elle a tant besoin d'union, en la donnant en spectacle à tous les regards curieux ou malveillants qui l'observent, ils compromettent et sa tranquillité intérieure, et sa dignité au dehors. En exagérant au delà de toute raison les droits de l'État, en prétendant le faire intervenir dans des questions de doctrine qui devraient lui rester étrangères, ils travaillent à abaisser encore les caractères, à asservir les âmes, à stériliser les esprits, c'est-à-dire à anéantir les forces vives qui pourraient, au moment du péril, non seulement les soutenir eux-mêmes, mais assurer le salut du pays. Enfin, en cherchant à faire de l'État le maître universel et absolu, ils ne se rendent pas seulement odieux, ce qui ne serait rien : ils compromettent encore l'État, ils préparent contre lui une réaction formidable dans laquelle il perdra peut-être non seulement les pouvoirs excessifs qu'on lui confère aujourd'hui, mais encore les attributions normales et légitimes qu'il a, de tout temps, exercées pour le salut commun. Un gouvernement qui prétend étendre sur toutes choses son pouvoir est un gouvernement condamné à perdre rapidement tout prestige et toute autorité. Montalembert l'affirmait, il y a soixante ans, avec sa puissante éloquence :

« Je ne sais, disait-il, d'où vient cette folie dangereuse des États modernes, et surtout d'une certaine école en France, qui veut imposer aux gouvernements le rôle de tout faire, de

tout conduire, de tout absorber. « Moins est grand le nombre des choses sur lesquelles le gouvernement exerce sa puissance, et plus le gouvernement durera. » Ce n'est pas moi qui dis cela, ni un jésuite, ni un ultramontain ; c'est Aristote ; et j'en conclus que vous, qui voulez étendre votre puissance sur ce qui avait été jusqu'à présent respecté toujours, vous ne durerez pas. »

Ces paroles restent vraies aujourd'hui comme autrefois. Pour qui n'a pas perdu le sens de l'histoire, de la justice et du droit, la liberté, basée sur la connaissance de la nature humaine et du droit naturel, fournit, en toute matière, mais surtout dans le domaine de l'enseignement, la solution vraie des problèmes multiples auxquels donnent naissance les relations des citoyens soit entre eux, soit avec l'État. C'est toujours à elle qu'il en faut revenir ; on ne la méconnaît pas en vain ; outragée, elle a de terribles revanches. Mais, si jamais les assauts dirigés contre elle sont odieux et néfastes, c'est bien lorsqu'ils visent l'école, c'est lorsque l'enjeu de la lutte est cet être faible, innocent, sacré, chéri entre tous qui s'appelle l'enfant. En constatant naguère combien les Français de nos jours se plaisent à étaler les erreurs et les crimes des générations passées en méconnaissant trop souvent les grandeurs et les gloires dont resplendit l'histoire de notre pays, nous déplorions cette espèce de fureur sacrilège avec laquelle les partis, étendant leurs haines au passé, semblent prendre pour armes, dans leurs luttes, jusqu'aux ossements de nos ancêtres. Mais cela même ne leur suffit pas, et, après s'être injuriés en la personne des aïeux, c'est maintenant l'enfant qu'ils jettent dans la mêlée, se le disputant et se l'arrachant, le disputant et l'arrachant à son père comme prix de la victoire. Cette dernière guerre n'est pas moins impie que l'autre. Elle mérite, à un égal degré, de soulever l'indignation de quiconque garde au cœur le respect de l'enfance, l'amour de la patrie et le culte de la liberté.

Aujourd'hui, hélas ! la bataille sévit ; elle multiplie ses victimes qui sont des âmes d'enfants ; elle accumule des

ruines qui sont celles de la France elle-même. Il y a peu de chances, — nous ne le savons que trop, — pour qu'en ce moment des paroles de concorde et de liberté puissent être entendues. Mais ce n'est pas une raison pour ne pas les prononcer. Les proscriptions passent et la justice demeure : la guerre n'a qu'un temps, mais la liberté est immortelle. Après les guerres de religion viennent les édits de Nantes ; après les révocations d'édits de Nantes viennent les révolutions accomplies au nom de la liberté. Nous attendons, non sans impatience, mais avec une inaltérable confiance, le moment où sera promulgué, en matière d'enseignement, le nouvel édit de Nantes qui mettra fin aux conflits actuels. Toute notre ambition a été de rechercher ici sur quelles bases pourrait se faire cette pacification si désirable et si désirée.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE.	Pages v
------------------	------------

PREMIÈRE PARTIE

LE PASSÉ L'ÉTRANGER

CHAPITRE PREMIER

L'ANTIQUITÉ

Les deux forces en présence : la famille et l'État, la nature et la loi. — L'éducation à Sparte, à Athènes, à Rome. — Autorité absolue du paterfamilias romain. — Mesure dans laquelle intervenait l'État. — Première organisation de l'enseignement en Gaule. — Edit de Julien l'Apostat. .	3
--	---

CHAPITRE II

DE LA FIN DE L'EMPIRE ROMAIN A LA FONDATION DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

Coup d'œil rétrospectif : préceptes bibliques sur les devoirs respectifs des parents et des enfants. — Paroles de Jésus-Christ sur l'enfance. — Le christianisme et l'éducation. — Les écoles sous les empereurs chrétiens. — Invasions des barbares : maintien des écoles ecclésiastiques. — Charlemagne : ses créations, l'enseignement obligatoire. — Décadence de l'instruction sous ses successeurs ; la féodalité, l'an mil. — L'instruction tout entière dans la main du clergé : diverses catégories d'écoles ecclésiastiques ; son droit de surveillance sur l'enseignement au point de vue doctrinal. — Commencements de l'aristotélisme : le <i>trivium</i> , le <i>quadrivium</i> . — La liberté d'enseignement existait-elle réellement à cette époque?	15
--	----

CHAPITRE III

L'UNIVERSITÉ DE PARIS, DE SON ORIGINE A CHARLES VII

Origines de l'Université de Paris. — Écoles parisiennes célèbres dès le xii ^e siècle, mais sans organisation ; maîtres insuffisants ou dangereux.
--

- Contrôle ecclésiastique : la licence d'enseigner ; la juridiction du chancelier de Notre-Dame. — Bulles d'Innocent III. — Caractère corporatif et religieux de l'Université de Paris ; ses luttes pour la défense de ses privilèges. — Ses démêlés avec les ordres religieux et avec Rome. — Les immunités accordées par la royauté aux étudiants. — La vie de l'« escholier » au moyen âge. — Désordres qui lui sont imputés. — L'Université perd une partie de ses privilèges sous Charles VII. — Concurrence de plus en plus active qui lui est faite. — Ecoles ecclésiastiques, « petites écoles », écoles et collèges monastiques. 29

CHAPITRE IV

L'ÉDUCATION DOMESTIQUE ET L'INSTRUCTION POPULAIRE

- Le peuple instruit par le clergé et par les congrégations. — Forte éducation morale donnée au foyer domestique. — Autorité des pères et mères de famille. — Leur intervention dans le choix des maîtres d'école : organisation des écoles populaires en Provence d'après les livres de raison. — Exemples analogues dans le reste de la France. — Pleine indépendance de cette branche de l'enseignement. 43

CHAPITRE V

L'ENSEIGNEMENT SUR LA MONARCHIE MODERNE

- Intervention de plus en plus active du pouvoir royal dans le domaine de l'enseignement. — Réforme de l'Université par le cardinal d'Estouteville (1452). — Louis XI condamne les livres des nominaux. — Nouvelle réforme de l'Université par François I^{er} : le Collège royal. — Henri IV rappelle les Jésuites. — Ordonnance de 1601 sur l'enseignement de l'Université. — L'instruction déclarée obligatoire par Louis XIV ; les enfants des protestants enlevés à leurs parents. — L'éducation à Salente d'après le *Télémaque*. — Expulsion des Jésuites ; projets de création d'une éducation nationale. Enquête du Parlement de Paris : opinion de La Chalotais ; rapport du président Rolland d'Erceville. — Edit de 1763. 53

CHAPITRE VI

LA RÉVOLUTION

- La Révolution et l'éducation. — Double rôle de la Révolution : reconstitution théorique, destruction effective de l'enseignement. Les cahiers de 1789. — L'Assemblée Constituante. — Plan de Mirabeau. — Rapport de Talleyrand. — Déclaration de principe insérée dans la Constitution de 1791. L'Assemblée Législative. — Rapport de Condorcet. — Décret de l'Assemblée abolissant les corporations ; suppression des Universités et des congrégations enseignantes. La Convention. — Nombreuses propositions et fréquents débats sur l'enseignement. — Loi du 29 frimaire an II. — Loi de brumaire an III et constitution de l'an III. État déplorable des établissements d'enseignement. Le Directoire. — Ses efforts pour annuler en fait les dispositions de la constitution de l'an III. — Arrêtés du 27 brumaire an VI (stage scolaire) et 17 pluviôse an VI. — Messages aux Conseils. 71

CHAPITRE VII

LE CONSULAT ET L'EMPIRE

Le Consulat. — Rapport de Chaptal. — Loi du 11 floréal an X. — Enquête sur la situation de l'enseignement : désorganisation contestée. L'Empire. — Fondation de l'Université impériale. — Son double caractère : unité, monopole. — Loi de 1806 ; décrets de 1808. — Décret du 15 novembre 1811. — Suppression virtuelle de toute liberté d'enseignement.

95

CHAPITRE VIII

LA RESTAURATION ET LA MONARCHIE DE JUILLET

La Restauration. — Arrêté du gouvernement provisoire (8 avril 1814). — Violente réaction contre l'Université. — Guerre de brochures. — Ordonnance du 5 novembre 1814 sur les petits séminaires. — Maintien provisoire de l'Université ; projet de création d'universités régionales. — Le monopole combattu, au nom du droit des familles, par les libéraux et les catholiques. — Pénétration de l'Université par le clergé. — Les Jésuites. — Ordonnances du 16 juin 1828. — L'opinion en faveur de la liberté d'enseignement.

Révolution de 1830. — Proclamation de La Fayette. — L'article 69 de la Charte promet la liberté d'enseignement. — Projets successifs du duc de Broglie, de M. Barthe, de M. de Montalivet. — Campagne de Lamennais, Montalembert et Lacordaire : *l'Avenir* ; ouverture et procès de l'école libre. — La loi de 1833 sur l'enseignement primaire : son caractère défini par M. Guizot, ses dispositions principales.

L'enseignement secondaire. — Projets de MM. Guizot, Cousin, Villemain, de Salvandy. — La grande campagne de 1844 contre le monopole. — Discussions passionnées dans les Chambres. — Échecs successifs de divers projets ; mais déclarations unanimes en faveur de la liberté de l'enseignement secondaire. — L'opinion est conquise et la réforme est mûre.

103

CHAPITRE IX

LA RÉPUBLIQUE DE 1848 ET LA LOI DE 1850

La liberté de l'enseignement proclamée par la constitution de 1848. — Projet de loi de M. Carnot sur l'instruction primaire. — M. de Falloux ministre de l'Instruction publique : commission constituée par lui pour l'élaboration d'un nouveau projet de loi sur l'instruction primaire et secondaire. — Prétentions respectives des partis en présence. — Caractère transactionnel de l'œuvre de M. de Falloux. — Analyse sommaire de la loi du 15 mars 1850. — Son caractère.

121

CHAPITRE X

LE SECOND EMPIRE ET LA TROISIÈME RÉPUBLIQUE

Le second Empire. — Atteintes portées à la liberté de l'enseignement : destitutions ; décret du 9 mars 1852 et loi du 14 juin 1854 : transformation du Conseil supérieur de l'Instruction publique ; nomination des

instituteurs publics par les préfets. — Attitude plus libérale du gouvernement vers la fin de l'Empire.

La liberté de l'enseignement supérieur, projetée depuis longtemps, est mise à l'étude dans les dernières années de l'Empire. — Le projet de loi de M. Duruy et la Commission de 1870. — La question est reprise par l'Assemblée Nationale. — Loi du 12 juillet 1875. — Question de la collation des grades : solution transactionnelle adoptée en 1875 ; solution contraire proposée en 1876 et sanctionnée par la loi du 18 mars 1880.

La loi de 1875 marque l'apogée de la liberté d'enseignement en France. — Réaction survenue depuis lors. — L'article 7 : discours de MM. Dufaure, Jules Simon, Bérenger : son rejet par le Sénat ; — dernière victoire de la liberté.

Lois des : 27 février 1881 sur la composition du Conseil supérieur de l'instruction publique ; — 16 juin 1881 sur les titres de capacité de l'enseignement et sur la gratuité de l'enseignement primaire ; — 28 mars 1882, sur l'obligation et la laïcité de cet enseignement ; — 30 octobre 1886, sur l'organisation de l'instruction primaire. — Campagne en vue de l'abrogation de la loi de 1850 : la crise de l'enseignement secondaire ; l'enquête parlementaire ; dépositions des membres de l'Université ; déclarations du rapporteur général. — Conclusion. . .

129

CHAPITRE XI

LÉGISLATIONS ÉTRANGÈRES

Grande-Bretagne. — États-Unis. — Canada. — Belgique. Pays-Bas. — Suisse. — Allemagne. — Autriche. — Italie.

151

DEUXIÈME PARTIE

PRINCIPES ET SOLUTIONS

CHAPITRE PREMIER

L'ÉTAT, SA NATURE, SES ATTRIBUTIONS

Les attaques contemporaines contre la liberté d'enseignement tirent leur origine d'une fausse conception de la nature et du rôle de l'État. — Diversité et incertitude des opinions contemporaines sur ce sujet. — Système des socialistes et des étatistes ; système des économistes ; systèmes intermédiaires. — Le système de la liberté individuelle tempérée par la justice sociale : exposé et discussion. Le système de la solidarité sociale : réfutation.

Un système rationnel ne peut dériver que de la nature même de l'homme. — Double caractère de cette nature : extrême débilité physique, royauté intellectuelle et morale. — La sociabilité est un de ses traits distinctifs. — La première des associations humaines est la famille. — De la famille dérivent par une succession naturelle la tribu et la peuplade. — Les peuplades groupées forment les nations. — C'est alors seulement qu'apparaît l'État : il est la création des groupements antérieurs.

Patriarcale au début, envers ses sujets, l'autorité de l'État ou du souverain est despotique à l'égard des vaincus. — Conception païenne de

L'Etat reposant sur le droit de la force. — Les juristes ressuscitent le système romain du pouvoir absolu des Césars. — La théorie du droit divin. — Les traditions autoritaires de l'ancien régime survivent à la Révolution. — Tendances libérales et individualistes du XIX^e siècle : retour offensif des tendances étatistes.

Esquisse d'une théorie des droits de l'Etat d'après sa nature et ses origines. — Sa mission essentielle : défense de pays ; maintien de l'ordre ; distribution de la justice ; entretien des voies de communication ; perception des impôts. — Attributions complémentaires ; surveillance de la grande industrie dans l'intérêt des mineurs et des incapables ; mesures d'hygiène. — Ce qui n'est pas du rôle naturel de l'Etat : assistance, prévoyance, il ne peut qu'encourager. — Encore moins peut-il se faire le répartiteur de la richesse et le distributeur des fortunes.

L'Etat peut-il avoir une doctrine morale ? — Oui ; mais il ne doit travailler à la faire prévaloir que par la persuasion, jamais par voie d'autorité. — La question de l'enseignement. — Trois droits en présence : le droit de l'enfant, celui du père, celui de l'Etat. 205

CHAPITRE II

LE DROIT DE L'ENFANT

Les droits de l'enfant dérivent de sa nature et de ses besoins. — Ils se résument dans le droit de vivre. — Conséquences : respect de sa vie matérielle ; soins maternels de la première enfance ; protection et autorité du père ; comment le père et la mère seuls peuvent se bien acquitter de cette tâche. — La famille indispensable à l'enfant : la séparation et le divorce contraires à son droit.

Nécessité de l'éducation : discussion de la théorie de J.-J. Rousseau. — Education physique : l'enfant a besoin et droit de la recevoir, et de la recevoir de ses parents. — Education intellectuelle : autre droit de l'enfant.

Education de l'âme : formation du caractère, de la conscience ; initiation de l'enfant au devoir : devoirs envers lui-même, envers ses semblables, envers sa patrie, envers les hommes. — Révélation à l'enfant des harmonies physiques et morales dont le monde est plein. — Enseignement des grandes vérités métaphysiques : immortalité de l'âme, vie future, existence de Dieu.

Procédés d'éducation : pour former un être intelligent et libre, elle doit l'exercer surtout à acquérir par lui-même les notions nécessaires et user, le moins possible, de contrainte. — L'éducation terminée, l'enfant a encore droit aux conseils, à l'appui et aux consolations de ses parents. 237

CHAPITRE III

LE DROIT DU PÈRE

La famille a des droits et des devoirs. — Double fondement des droits du père : ses devoirs mêmes ; l'existence et les soins donnés à l'enfant. — Les droits du père et ceux de l'enfant s'harmonisent facilement, mais sans se confondre. — Autorité des parents ; droit de correction. — Devoir d'éducation physique envers l'enfant : droit pour les parents de la diriger à leur gré. — Devoir d'éducation intellectuelle et morale : droit pour les parents de la donner ou de la faire donner librement. — Question de l'instruction primaire obligatoire. — L'obligation de l'ins-

truction est admissible, mais à la condition que le choix de l'école ou du maître soit libre, en fait comme en droit. — La liberté de l'enseignement est la garantie essentielle du droit d'éducation appartenant aux parents.

Les parents ont le droit de donner à leurs enfants une éducation religieuse et confessionnelle ; les enfants ont le droit de la recevoir. — Réfutation de l'opinion contraire.

Les droits des parents après l'éducation. — Les fondements de l'autorité paternelle : c'est surtout en faveur de l'enfant qu'elle est instituée. 263

CHAPITRE IV

LE DROIT DE L'ÉTAT

De la nature du droit de l'État en matière d'enseignement. — Limites de ce droit. — Ce n'est pas un droit « éminent » et supérieur. — La première éducation de l'enfant échappe à l'État : il doit simplement veiller à l'accomplissement par les parents du devoir d'éducation physique et mettre à leur disposition les établissements nécessaires : salles d'asile, crèches. — Surveillance de l'industrie nourricière. — Tutelle des enfants abandonnés. — Lois sur le travail des enfants hors de la maison paternelle.

Éducation intellectuelle et morale de l'enfant et de l'adolescent : problèmes qu'elle soulève. — Instruction primaire obligatoire. — Liberté de l'enseignement. — Est-elle de droit naturel ? — Qu'est-ce qu'un droit naturel ? en quoi et pourquoi il est supérieur à la loi positive ; comment le droit d'enseigner et le droit paternel de choisir l'éducateur de l'enfant sont des droits naturels. — Réponses aux objections : pourquoi l'État ne peut se constituer juge de l'erreur et de la vérité. — Ce qu'il faut penser : de l'autorité absolue de la loi ; de l'unité morale de la nation et des « deux jeunesses ». — De l'unité morale de l'éducation. — De la neutralité de l'enseignement.

Attaques détournées contre la liberté de l'enseignement : exclusion de certaines catégories de citoyens ; stage scolaire pour l'admission aux fonctions publiques. — Droit de surveillance de l'État sur l'enseignement libre : contrôle répressif, contrôle préventif. — Abus possibles de ce droit au point de vue de la moralité, de l'hygiène, du respect dû à la constitution et aux lois. — Limites du droit d'inspection.

Question de la gratuité des écoles. — La gratuité absolue contraire à la morale, à la justice et à la liberté de l'enseignement. — Des subventions aux écoles libres ; de la faculté de recevoir des dons et legs.

De l'État enseignant. — Peut-il, doit-il enseigner ? — Il peut instruire en vertu non d'un privilège, mais d'un mandat des familles, sans jamais imposer ses écoles. — De l'intervention des familles dans le choix des maîtres : question de la nomination des instituteurs. — Les conseils scolaires. — Dans quelle mesure les familles pourraient intervenir dans l'application des programmes ou faire distribuer l'enseignement religieux à leurs enfants. — De la réserve imposée aux maîtres au point de vue politique et religieux. — Si l'État peut avoir des doctrines et dans quelle mesure il peut les enseigner. — De la collation des grades universitaires.

Résumé et conclusion. 287

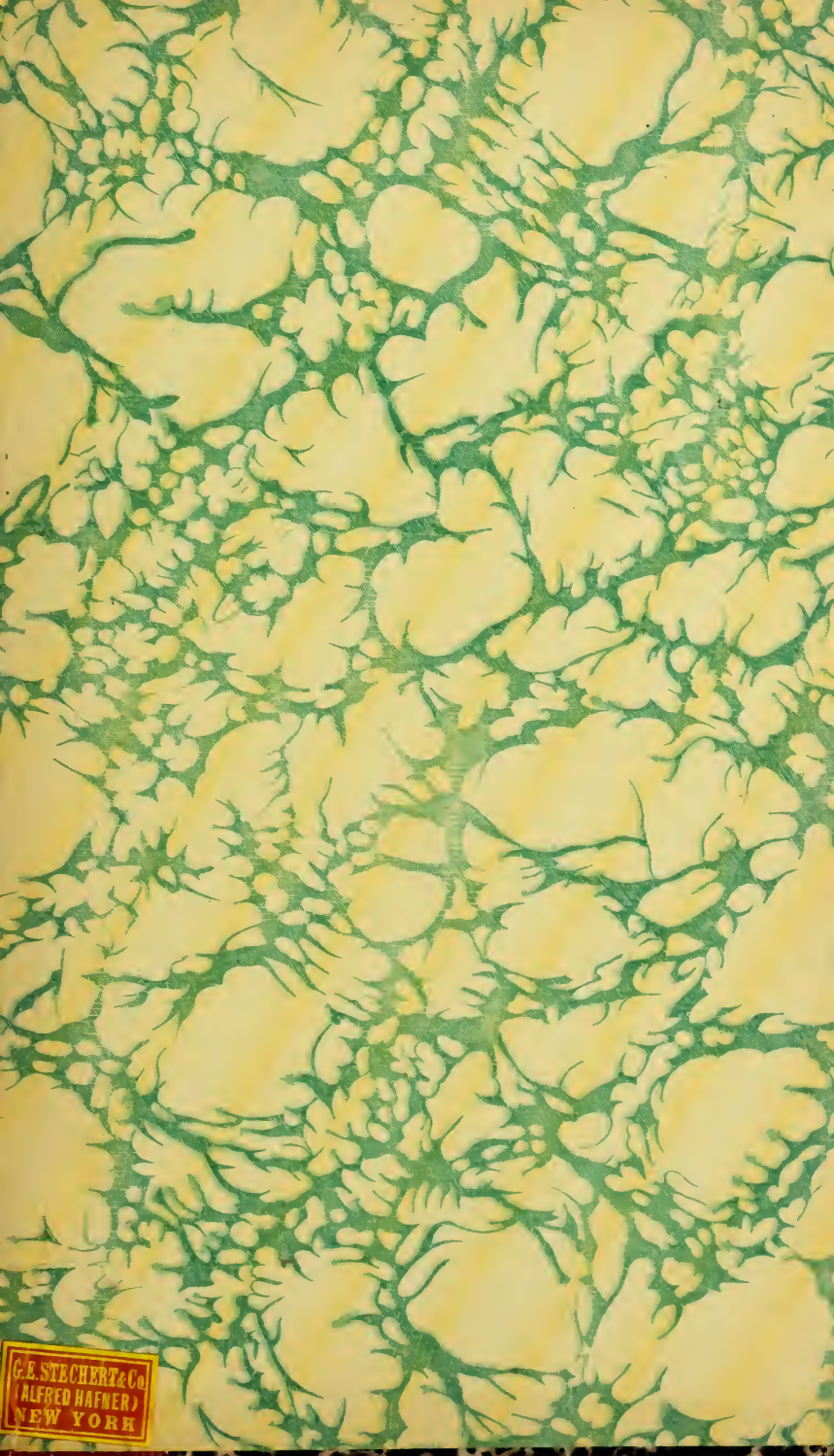
ERRATA

Page	155,	ligne 11,	au lieu de :	<i>enseignement</i>	lire :	<i>enseignement religieux</i>
—	162,	— 21,	—	<i>primaires</i>	—	<i>publiques</i>
—	168,	— 34,	—	<i>et un</i>	—	<i>d'un</i>
—	177,	— 17,	—	<i>du</i>	—	<i>des</i>
—	177,	— 21,	—	<i>et le plus</i>	—	<i>le plus</i>
—	194,	— 13,	—	<i>du cercle</i>	—	<i>de cercle</i>
—	200,	— 8,	—	<i>déposition</i>	—	<i>disposition</i>
—	200,	— 8,	—	<i>religieux ministériel</i>	—	<i>religieux</i>
—	209,	— 10,	—	<i>demande-t-il</i>	—	<i>demandent-ils</i>
—	212,	— 15,	—	<i>à tous</i>	—	<i>à chacun</i>
—	222,	— 18,	—	<i>restaurer</i>	—	<i>instaurer</i>
—	239,	— 27,	—	<i>est,</i>	—	<i>cet</i>
—	261,	— 1,	—	<i>les circonstances et</i>	—	<i>les caractères et</i>
—	275,	— 22,	—	<i>serait</i>	—	<i>est</i>
—	277,	— 31,	—	<i>enfant</i>	—	<i>enfants</i>
—	279,	— 28,	—	<i>Ainsi</i>	—	<i>Aussi</i>
—	315,	— 15,	—	<i>telles</i>	—	<i>telle</i>
—	320,	— 13,	—	<i>tiendrait</i>	—	<i>tendrait</i>
—	331,	— 25,	—	<i>du droit</i>	—	<i>de droit</i>
—	332,	— 13,	—	<i>Il</i>	—	<i>Ici</i>
—	334,	— 20,	—	<i>limites</i>	—	<i>limitées</i>

A LA MÊME LIBRAIRIE

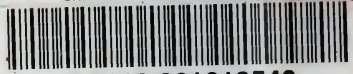
- Channing, sa vie et sa doctrine**, d'après ses écrits et sa correspondance, par René LAVOLLÉE, docteur ès lettres, rédacteur aux Affaires étrangères. Un vol. in-18. 3 fr. 50
(*Couronné par l'Académie des Sciences morales et politiques.*)
- La Morale dans l'histoire**. Étude sur les principaux systèmes de philosophie de l'histoire depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, par René LAVOLLÉE, docteur ès lettres, ancien consul général de France. Un vol. in-8°. 7 fr. 50
- Les Catholiques libéraux**. *L'Église et le libéralisme, de 1830 à nos jours*, par A. LEROY-BEAULIEU. Un vol. in-18. 3 fr. 50
- Le Salut public**, par LÉON DE MONTESQUIOU. Un vol. in-16.
Prix. 3 fr. »
- La Raison d'État**, par LÉON DE MONTESQUIOU. Un vol. in-16.
Prix. 3 fr. »
- La Science sociale**. Morale politique, par Th. FUNCK-BRENTANO, professeur de droit des gens à l'École libre des Sciences politiques. Un vol. in-8°. 7 fr. 50
- Philosophie du droit social**, par Mgr HUGONIN, évêque de Bayeux et de Lisieux. Un vol. in-8°. 6 fr. »
- Le Socialisme d'État et la Réforme sociale**, par Claudio JANNET. Un vol. in-8°. 7 fr. 50
- L'Unité morale dans l'Université**, par Jacques ROCAFORT, docteur ès lettres, professeur au lycée Saint-Louis. Un vol. in-16. 3 fr. 50
- La Crise actuelle**, Essai de psychologie contemporaine, par Christian SCHEFER. Un vol. in-16. 3 fr. »
- Essai sur le mouvement social et intellectuel en France depuis 1789**, par T. CERFBERR. Un vol. in-16. 3 fr. 50
- La Démocratie et ses conditions morales**, par le vicomte Philibert d'USSEL. Un vol. in-18. 3 fr. 50
(*Couronné par l'Académie des Sciences morales et politiques.*)
- L'Armée et les forces morales**, par le capitaine RICHARD. Un vol. in-16. 3 fr. 50
- Concordat ou Séparation**. *Réflexions sur les rapports de l'Église catholique et de l'État français*, par Georges NOBLEMAIRE, précédées d'une lettre de M. RIBOT. 4^e édition. Un vol. in-16. 3 fr. 50
- Étude sur les forces morales de la société contemporaine**. *La Religion et l'Église*, par L. DE BESSON. Un vol. in-8° carré. 7 fr. 50
- L'Éducation présente**. *Discours à la jeunesse*, par le R. P. DIDON, de l'ordre des Frères Prêcheurs. 3^e édition. Un vol. in-18. 3 fr. 50





G.E. STECHERT & Co.
(ALFRED HAFNER)
NEW YORK

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA



3 0112 061613540